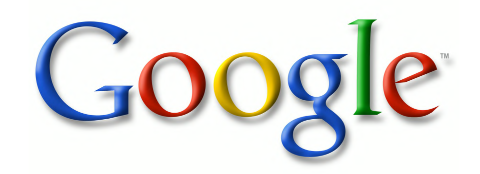



NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07597897 7


102

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1884.

INHALT DES XXXVIII. JAHRGANGS

DES ACHTZEHNTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Bauer, Fr., Über den Wert und Nutzen deutscher Nacherzählungen . 346

Bordellé, G., Bemerkungen über den griechischen Unterricht 385

Denicke, H., Einige Bemerkungen zur Methode des geographischen Unterrichts 269

Draheim, H., Warum machen die Schüler Fehler? 533

Frick, O., Mitteilungen aus der Praxis des seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. IV. Die Ovid-Lektüre in Tertia 257

Grofser, R., Der parataktische Übergang aus Relativsätzen in Demonstrativ- oder Hauptsätze 513

von Kobilinski, G., Bemerkungen zur lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert 432

Koschwitz, E., Über die Vorbildung zum Studium der neueren Sprachen 652

Lehmann, R., Zur Methodik des deutschen Unterrichts in Tertia . . 321

Meier, H., Die Behandlung einer syntaktischen Regel im lateinischen Unterricht auf dem Grunde der Herbartschen Didaktik 641

Menge, R., Eine geschichtliche Präparation nach den Herbartschen didaktischen Grundsätzen. (Die Schlacht bei Thermopylä) . . 417

Müller, F., Bemerkungen zu lateinischen Übungen und Übungsbüchern im Anschlufs an die Lektüre 209

Müller, H. J., Zu Thukydides 355, 669

—, Zu Livius 604, 731

Rost, J., Die Ovid-Lektüre in Tertia 2

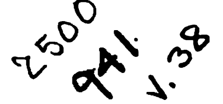
Sanneg, J., Randglossen zu Curtius' Grundzügen der griechischen Etymologie (3. Artikel) 65

Schiller, H., Ueber Konzentration im lateinischen Unterricht 193

Schumann, E., Bemerkungen zur lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert 705

Weifsenfels, O., Über Versetzungen 577

Zillgens, Bemerkungen zur lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert 728



ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Seite

Adami-Kieperts Schulatlas in 27 Karten, vollständig neu bearb. von H. Kiepert, 8. Aufl., bearb. von R. Kiepert, von C. Wolf. 152
Albrecht, Th., s. Bremiker.
Auslegung, biblische, und Kritik des kl. Katechismus, von A. Jonas. 700
Bachmann, O., s. Kniefs.
Bachof, E., Griechisches Elementarbuch, von R. Grofser . . 117, 687
Bail, Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte (Mineralogie), von F. Traumüller . , ... 762
Bardey, Zur Formation quadratischer Gleichungen, von W. Erler . 763
Bartels, P., Die Bedeutung Herbarts für die Pädagogik als Wissenschaft, von H. Kern 357
Basedow, F., Schulsyntax der mustergültigen lateinischen Prosa, von M. Hübner-Trams 605
Bauer, F., Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik, neu bearb. von K. Duden, von Th. Lohmeyer 146
Baumhauer, J., Kurzes Lehrbuch der Mineralogie, von F. Traumüller. 763
Becker, I. K., Die Mathemathik als Lehrgegenstand des Gymnasiums, von F. August 301
Bellermann, L., s. Sophokles.
Bindel, E., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die Tertia, von R. Jonas 619
Bockhorn, E. J., Die Elementarmathematik I, von M. Schlegel . . 162
Bonnells Lateinische Übungsstücke, bearb. von P. Geyer und W. Mewes, von W. Fries 97
Böhme, G., Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische für die oberen Gymnasialklassen, 8. Aufl., bearb. von G. Stier, von P. Weifsenfels 553
Brambach, V., Hülfsbüchlein für lateinische Rechtschreibung, von H. J. Müller 281
Brandes, W., s. Herzog.
Bremikers Logarithm.-trigonom. Tafeln mit 6 Dezimalstellen, bearb. von Th. Albrecht, von W. Erler 161
Busch, H., Lateinisches Übungsbuch I, von W. Fries 100
—, Lateinisches Übungsbuch II, von E. Naumann 276
—, s. Seyffert.
Büttner, E., Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, von R. Jonas. 555
—, Orthographisches Übungsbuch für Schüler, von R. Jonas . . . 555
Cauer, C., Delectus inscriptionum Graecarum, von U. v. Wilamowitz-Moellendorff 105
Cicero, Cato maior, herausg. von J. Ley, von S. Brandt 225
Classen, s. Thukydides.

Seite

Daniel, H. A., Leitfaden für den Unterricht in der Geographie, 146. Aufl., herausgeg. von L. Volz, von E. Oehlmann . . . 494

Debes, Kirchhoff und *Kropatscheck*, Schulatlas, von Th. Prenzel . . 759

Delius, J., Martin Luthers Schriften in Auswahl, von H. F. Müller 57

von Destinon, Ἀλεξάνδρου ἀνάβασις, griechisches Lesebuch für Unter-Tertia, von L. Bolle 282

Dietlein, A., W. Dietlein, R. Gosche und *F. Polack*, Aus deutschen Lesebüchern, von O. Frick 132

Dietrich, C. G., s. Warschauer.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz, von H. F. Müller 149

Duden, K., s. Bauer.

Eberhardt, K., Die Poesie in der Volksschule, von O. Frick . . . 132

Erbe, K., und *P. Vernier*, Mentor, vergleichende Wortkunde der lateinischen und französischen Sprache, von O. Weifsenfels 463

Feaux, B., Rechenbuch und geometrische Anschauungslehre, von A. Kallius 564

Fick, A., Die homerische Odyssee in der ursprünglichen Sprachform wiederhergestellt, von A. Fritsch 610

Fink, K., s. Kommerell.

Frick, O., und *O. Friedel*, In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? von H. Meier 31

Frick, C., und *W. Selhausen*, Leitfaden für den biographischen Geschichtsunterricht, von F. Junge 694

Friedel, O., s. O. Frick.

Friedrich, G., Die Aufgabe als Basis des geometrischen Unterrichts, von M. Schlegel 162

—, Leitfaden zum methodischen Unterricht in der Planimetrie, von M. Schlegel 162

Fritzsche, E. F., Leitfaden der Mythologie der Griechen und Römer, von R. Engelmann 46

Fuhrmann, W., Analytische Geometrie der Kegelschnitte, von M. Schlegel 562

Fügner, F., Cäsarsätze zur Einübung der lateinischen Syntax in Tertia, von H. Reckzey 670

Gehring, A., Griechisches Elementarbuch zur Einführung in die Homerlektüre, von R. Grofser 484

Geistbeck, M., Elememente der wissenschaftlichen Grammatik der deutschen Sprache, von W. Wilmanns 48

Geistbeck, M., Leitfaden der mathematisch-physikalischen Geographie, von W. Erler 159

Gemfs, G., s. Nepos.

Geyer, P., s. Bonnell.

Findely, A., Lesebuch der allgemeinen Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschule II und III, von M. Hoffmann . . . 240

Seite

Gosche, R., s. Dietlein.
Haacke, A., Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für Quarta und Tertia I, von C. Schultefs 360
Halatschka, R., Zeitungsdeutsch, von A. Jonas 372
Hand, F., Lateinisches Übungsbuch, 3. Aufl., bearb. von H. L. Schmidt, von F. Müller 36
Hann, J., Die Erde als Weltkörper, von E. Oehlmann 756
Hauck, G., s. Kommerell.
Heger, R., Leitfaden für den geometrischen Unterricht III und IV, von W. Erler 559
Heinrichs, E., Geographischer Leitfaden für die unteren Klassen, von K. Nitzer 498
—, Themata zu deutschen, lateinischen und französischen Aufsätzen von W. Hinze 744
Heller, H., Griechisches Lesebuch, von E. Naumann 740
Hempel, H., Lateinischer Sentenzen- und Sprüchwörterschatz, von C. Venediger 358
—, Anleitung zum lateinischen Aufsatz, von C. Venediger. . . . 679
Hense, J., Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen I, von L. Kluth 556
Hentschel, K., und *A. Junghänel*, Sammlung ausgeführter Stilarbeiten IV, von H. F. Müller 148
Herrmann, A., Griechische Schulgrammatik, von A. Weiske . . . 467
Herzog, D. G., Stoff zu stilistischen Übungen in der Muttersprache, 17. Aufl., bearb. von W. Brandes, von R. Jonas 235
Hintner, V., Griechische Schulgrammatik, von P. Weifsenfels . . 119
—, Griechisches Übungsbuch, von P. Weifsenfels 363
Hoffmann, E., Studien auf dem Gebiete der lateinischen Sprache, von H. S. Anton 445
Hoffmann, J., Grundzüge der Naturgeschichte II, von F. Traumüller 158
Hofmann, F., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen, von F. Rhode 621
Hornberg, J., Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen, von A. Jacobsen 54
Hübl, F., Übungsbuch für den Latein-Unterricht in den unteren Klassen I und II, von E. Naumann 276
Jacoby, H., Allgemeine Pädagogik auf Grund der christlichen Ethik, von W. Schrader 220
Jäger, O., Aus der Praxis, von K. Kruse 22
Jänicke, H., Lehrbuch der Geographie II, 1, von E. Oehlmann . . 496
Junge, F., s. David Müller.
Junghänel, A., s. Hentschel.
van Kampen, A., Orbis terrarum antiquus, von C. Wolf 757
Katechismus, s. Auslegung.
Keller, O., Elementarbuch der lateinischen Formenlehre, von W. Fries 101
Kern, Franz, Zur Methodik des deutschen Unterrichts, von W. Wilmanns 288

Seite
Kiepert, H., Physikalische Wandkarte von Asien, von A. Kirchhoff 52
—, Neue Wandkarte von Palästina, von A. Kirchhoff 53
—, Volks-Schul-Wandkarte von Palästina, van A. Kirchhoff . . . 53
—, s. Adami.
—, Schulatlas der alten Welt, von C. Wolf 157
Kiepert, R., Schul-Wand-Atlas der Länder Europas, 5. u. 6. Lief., von A. Kirchhoff 52
—, s. Adami.
Kirchhoff, A., Rassenbilder I, von E. Oehlmann 155
—, s. Debes.
Kniefs, C., und *O. Bachmann*, Aufgabensammlung für das Rechnen mit bestimmten Zahlen II, von A. Kallius 174
Kommerell, F., Lehrbuch der ebenen Geometrie, 3. Aufl., bearb. von K. Fink, von M. Schlegel 162
—, Lehrbuch der Stereometrie, neu bearb. von G. Hauck, von M. Schlegel 172
Köhler, E., Mittelhochdeutsche Laut- und Flexionslehre nebst einem Abrifs der Metrik, von H. Löschhorn 143
Krafs, M. und *H. Landois*, Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie, von F. Traumüller 373
Krimmel, O., die Kegelschnitte, von M. Schlegel 169
Kropatscheck, H., s. Debes.
Landois, H., s. Krafs.
Lengnick, B., s. Montesquieu.
Leuchtenberger, G., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen, von R. Jonas 237
Ley, J., s. Cicero.
Lorenz, O., Der Römerbrief, von A. Jonas. 698
Mayer, Chr., Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht, von M. Hoffmann 241
Mehlhorn, P., Grundrifs der protestantischen Religionslehre, von A. Jonas 175
Meifsner, K., Kurzgefafste lateinische Synonymik nebst einem Antibarbarus, von O. Weifsenfels 94
Meurer, H., Lateinisches Lesebuch und Vokabular, von W. Fries, resp. E. Naumann 103, 276
Meurer, K., Französisches Lesebuch I, von E. W. Mayer 295
Meves, W., s. Bonnell.
Mikusch, G., Beiträge zum Unterricht in der Geographie, von M. Denicke 149
Montesquieu, Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence, erkl. von B. Lengnick, von K. Mayer 491
von Muth, R., Mittelhochdeutsche Metrik, von H. Löschhorn. . . 144
Müller, David, Abrifs der allgemeinen Weltgeschichte I, bearb. von Fr. Junge, von M. Hoffmann 238

Seite

Müller, Herm., Unregelmäfsige griechische Verba, von A. Weiske . 369
Müller, Hub., Die Elemente der Planimetrie und Stereometrie, von M. Schlegel 170
Nahrhaft, J., Lateinisches Übungsbuch zu der Grammatik von Goldbacher II, von W. Fries 727
Nepos, Cornelius, herausgegeben von G. Gemfs, von W. Hinze . . 547
Nicolai, A., Materialien zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, von R. Dorschel . . . 548
Ohmann, O., s. O. Vogel.
Ostermann, Chr., Griechisches Übungsbuch, von F. Harder . . . 738
Perthes, H., Lateinisches Lesebuch für die Quinta, von E. Naumann 279
—, Grammatisch-etymologisches Vokabularium im Anschlufs an Perthes' lateinisches Lesebuch für Quinta, von E. Naumann . 279
Pfalz, F., Die deutsche Litteraturgeschichte II, von R. Jonas . . . 488
Polack, F., s. Dietlein.
Prutz, Die Oceaniden, von A. Jonas 751
Ranke, s. Krafft.
Rein, J., und *H. Wagner*, Verhandlungen des dritten deutschen Geographentages zu Frankfurt a. M., von E. Oehlmann . . 297
Reuchlin, H., Regeln über die Behandlung der Dafs-Sätze im Lateinischen, von L. Spreer 672
Rohmeder, W. und *G. Wenz*, Methodischer Schulatlas für bayrische Schulen, von E. Oehlmann 153
Rottok, Lehrbücher der Planimetrie und der Stereometrie, von W. Erler 160
Ruge, S., Kleine Schulgeographie, von E. Oehlmann 754
Rühlmann, M. und *M. R.*, Logarithmisch-trigonometrische und andere für Rechner nützliche Tafeln, von W. Erler 161
Scheins, M., Lateinische Formenlehre für Sexta, von C. Jacoby . . 230
Schindler, E., Die Elemente der Planimetrie in ihrer organischen Entwicklung, von W. Erler 499
Schmidt, M., Geschichtstabellen für die mittleren Klassen, von M. Hoffmann 51
Schmitt, H. L., s. Hand.
Schubert, H., Sammlung von arithmetischen Fragen und Aufgaben I, von M. Schlegel 172
—, Sammlung von arithmetischen und algebraischen Aufgaben II, von W. Erler 375
Schulze, E., Adiumenta latinitatis, von E. H. Schmalz 227
Schumann, J. Chr. G., Gotthold Ephraim Lessings Schuljahre, von H. Kern 224
Schurig, R., Lehrbuch der Arithmetik I, von W. Erler 377
Schwarz, A., Lateinisches Lesebuch, von W. Fries 732
Selhausen, W., s. C. Frick.
Sepp, P. B., Varia, von F. Schlee 462
Seyffert, M. A. und *H. Busch*, Lateinische Elementar-Grammatik, von H. Eichler 455

Seite

Siebeck, H., Über Wesen und Zweck des wissenschaftlichen Studiums, von O. Frick 78
Sophokles' Oedipus auf Kolonos, erkl. von L. Bellermann, von Chr. Muff 41
Stier, G., s. Böhme.
Thukydides VII, erklärt von Classen, von J. Sörgel 737
Tumlirz, K., Tropen und Figuren nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik, 2. Aufl., von U. Zernial 237
Uhle, H., Griechische Schulgrammatik, von P. Weifsenfels . . . 680
Vernier, P., s. Erbe.
Verhandlungen des dritten deutschen Gographentages, s. Rein.
Vogel, O., und *O. Ohmann,* Zoologische Zeichentafeln I, von M. Fischer 242
Vogel, Otto, Lehre vom Satz und Aufsatz, von R. Jonas 233
Volz, L., s. Daniel
Wagner, H., s. Rein.
Warschauer, H., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische, 3. Aufl., herausgegeben von C. G. Dietrich, von H. J. Müller 609
Weck, G., Rudolf Künstler, von F. Rhode.. . . , ... 441
Wendt, G., Die Gymnasien und die öffentliche Meinung, von K. Kruse 85
—, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertum, von E. Laas 689
Wenz, G., die mathematische Geographie, von E. Oehlmann . . . 152
Westenhoeffer, J., Fablier de nos enfants, von E. W. Mayer . . . 296
Westermann, H., Schulstereometrie, von W. Erler 379
Wetzel, E. und *Fr.,* Die deutsche Sprache, von R. Jonas 617
Worpitzky, J., Elemente der Mathematik II, von W. Erler 624

Zur Anzeige meiner griechischen Lehrbücher, von G. Stier 178
Replik von A. Gemoll. 180
Erklärung, von Franz Kern 506
Abwehr, von B. Lengnick 567
Erwiderung, von K. Mayer 570

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Gedächtnisrede auf den in Wittenberg gestorbenen Gymnasialdirektor Dr. H. Schmidt. Von W. Bernhardt 59
Die griechische Abiturientenarbeit und die Praxis. Von O. Kohl . 181
Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen XIII—XVI. Von H. Kern. 186, 310, 381, 507
Berichtigung. Von C. Alexi 188
Nachschrift. Von H. Bonitz 191
Die Schulmänner-Versammlung zu Halberstadt. Von W. Schubardt 246

Seite

Versammlung von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Sachsen und der angrenzenden Herzogtümer zu Magdeburg. Von C. Knaut 249

21. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner am 5. April 1884 zu Köln a. Rh. Von Fr. Moldenhauer 571

Die 11. Versammlung des Vereins mecklenburgischer Schulmänner in Waren. Von M. Buschmann. 627

10. General-Versammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Schulen der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck. Von K. Spamer. 769

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

317, 510, 637.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

Archäologie. Von R. Engelmann 179

Ciceros Briefe. Von K. Lehmann 1

Ciceros Reden. Von F. Luterbacher 157

Herodot. Von H. Kallenberg. 43

Homer (mit Ausschlufs der höheren Kritik). Von P. Cauer 249

Horatius. Von W. Mewes 224

Livius. Von H. J. Müller 80

Lucian. Von O. Wichmann 110

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Ovid-Lektüre in Tertia.

Es fehlt auf unseren Gymnasien in manchen Beziehungen noch an Einheitlichkeit und Planmäfsigkeit; vor allen Dingen hat man es bisher häufig versäumt, diejenigen Werke eines Schriftstellers und die Abschnitte derselben, welche jeder Schüler gelesen haben soll, genau festzustellen. Jetzt ist uns Lehrern durch die „neuen Lehrpläne“ (vgl. bes. S. 15 und die Erläuterungen dazu) ans Herz gelegt worden, genau zu erwägen, „was in die Gymnasiallektüre aufzunehmen Pflicht, was zulässig, was auszuschliefsen ist“. Um einen solchen Kanon aufzustellen, bedarf es nicht blofs der eingehenden Behandlung aller Schulschriftsteller innerhalb der Lehrerkollegien, sondern der Mitteilungen aus der Praxis einzelner in Fachzeitschriften. Im folgenden soll der Versuch gemacht werden, auf Grund praktischer Erfahrungen und eingehender Besprechungen die Ovidlektüre der Tertia in der angegebenen Weise zu behandeln.

Die Metamorphosen des Ovid haben bisher in Tertia in der grofsen Mehrzahl der preufsischen Gymnasien mit Recht die Dichterlektüre gebildet. Bieten dieselben doch einen Stoff, der gerade für diese Klasse in hohem Grade passend ist. Der wohlklingende Vers mit seinem leichten Rhythmus erregt unwillkürlich das Wohlgefallen des Schülers, die Erzählung ist fast immer geschmackvoll, klar und fliefsend, der Ausdruck von plastischer Sinnlichkeit, die Einbildungskraft des Dichters aufserordentlich, die Mannigfaltigkeit des Gebotenen so grofs, dafs der jugendliche Geist nie ermüdet. Vgl. Bernhardy, Grundrifs[5] S. 547: „Dieses Fabelbuch übertrifft alles, was die alte Literatur an glücklicher und lichtvoller Erzählung im Verse aufweist.“ Das mythologische Element ist aufserdem für die Tertia überaus wichtig; vieles ist von kulturhistorischem Interesse, d. h. es haftet noch als eiserner, unvergänglicher Bestand in unserer allgemeinen Bildung.

Es heifst hier aber das Wichtige auszuwählen. Scheint es auch selbstverständlich, dafs Gewicht gelegt wird auf solche Stücke, welche noch Beziehungen zu unserer Zeit haben, welche Dinge erzählen, die ein Gemeingut aller Gebildeten sind, dennoch kommt es vor, dafs Schüler dieselben gar nicht kennen oder nur durch gelegentliche Berührung eine unbestimmte Ahnung davon haben; ein Beweis, dafs nicht immer der gehörige Nachdruck hierauf gelegt wurde. Wie ferner überhaupt der Zusammenhang mit dem gesamten Leben des Altertums fortan bei der Schriftstellerlektüre mehr in den Vordergrund treten mufs, so ist für den Ovid speziell das Wichtigste, dafs er eine Fundgrube für Mythologie und Sagengeschichte ist, und dieselbe ist auszubeuten. In Sexta wird allerdings der Gymnasiast durch den deutschen Unterricht, wie auch durch die neu eingeführte Geschichtsstunde mit wesentlichen Sagen und Mythen bekannt werden; aber es bedarf einer Auffrischung, Befestigung und Erweiterung dieser Kenntnisse, dafür ist Ovid mit seinem reichen mythologischen Stoff wie geschaffen. Der Untertertia wird dabei die Aufgabe zufallen, den Schüler mit einzelnen Gottheiten, kleineren Göttergruppen und Sagenkreisen genauer bekannt zu machen; in Obertertia wird man diese Kreise allmählich erweitern, bis man am Ende des zweiten Schuljahres den Kreis der olympischen Götter wie auch der niederen Gottheiten und Heroen behandelt und dem Schüler zum *κτῆμα ἐς ἀεὶ* gemacht hat; freilich ist nach diesem Gesichtspunkt auch die Verteilung des ganzen Lesestoffes vorzunehmen.

Vorträge über die Mythologie sollen dabei nicht gehalten werden, sondern das, was der Dichter bietet, ist gehörig zu betonen, durch einzelne Bemerkungen zu verallgemeinern und das so Aufgefafste immer wieder bei Gelegenheit zu wiederholen; von Zeit zu Zeit wird der Lehrer das zunächst in seiner Vereinzelung Aufgenommene unter bestimmten Gesichtspunkten zusammenfassen; dabei ist indes völlig planmäfsig zu verfahren. Damit endlich diese Kenntnisse möglichst sicher und konkret werden, ist es von nöten, dafs dem Knaben gute Abbildungen, wenn möglich auch Statuetten vorgeführt werden, welche die Gestalten, mit denen er sich geistig beschäftigt, die Begebenheiten, welche seinem inneren Auge vorgeführt werden, auch vor sein leibliches Auge stellen; ein zuviel wirkt auch hier nur schädlich, eine planmäfsige Auswahl wird also nicht zu umgehen sein. Wird der Unterricht konsequent in dieser Weise betrieben, so werden die Klagen über mangelhafte Kenntnis der griechischen Mythologie, die leider so sehr berechtigt waren, bald verstummen.

Für die Auswahl des Lesestoffes dürften folgende Punkte mafsgebend sein:

1) die Abschnitte sollen ein abgeschlossenes, einheitliches Ganze bilden,
2) sie sollen angemessen sein dem geistigen und sittlichen Standpunkt des Tertianers,
3) sie sollen einen bedeutsamen mythologischen Inhalt haben,
4) es mufs womöglich an ihnen irgend ein kulturhistorisches Interesse vorhanden sein, d. h. die Stoffe müssen in irgend einer Weise noch in unserer Zeit fortleben.

Wollte man nach stattgehabter Sichtung des Stoffes nun aber denselben in einer Chrestomathie den Schülern vorlegen, so würde mir dies als ein Mifsgriff erscheinen. Eine solche mag für die Litteratur angemessen sein, von der nur wenige und zwar für sich selbständige Stücke auf dem Gymnasium gelesen werden können, d. h. besonders für die griechischen und römischen Elegiker, im übrigen aber soll der Schüler das ganze Werk in seinen Händen haben; er mufs das Bewufstsein erlangen, nicht blofs Bruchstücke, sondern durch die einzelnen ausgewählten Stücke den ganzen Schriftsteller, resp. das Gesamtwerk kennen zu lernen; der Lehrer mufs es in seiner Macht haben, jede Stelle auch aufserhalb des Kreises der festgestellten Lektüre aufschlagen zu lassen, und er wird das gelegentlich thun müssen; es wird sich ferner in höheren Klassen Gelegenheit bieten, auf den Schriftsteller zurückzukommen oder ein bisher nicht gelesenes Stück einem lateinischen oder deutschen Aufsatze zu Grunde zu legen; und endlich soll der Schriftsteller oder das einzelne Werk dem Leser lieb werden, dieser soll später die Möglichkeit haben, ohne Zwang zu ihm zurückzukehren. Also in der Schule keine Chrestomathie! Für die häusliche Vorbereitung ist ein Buch wie die Auswahl von Siebelis-Polle durchaus zu empfehlen.

Bevor wir dazu schreiten, die Metamorphosen zum Zweck der Auswahl durchzugehen, mufs noch das Quantum des in der Tertia zu Lesenden festgestellt werden; die Angaben der von mir eingesehenen Programme über die Zahl der gelesenen Verse schwanken sehr erheblich. — Durch praktische Erfahrung hat sich bei mir und anderen die Überzeugung gebildet, dafs es unnötig, ja schädlich ist, vor Beginn der Lektüre erst viele Stunden auf Einübung der Prosodie und Metrik zu verwenden; der Tertianer verliert an diesen formalen Dingen, wenn sie hinter einander getrieben werden, bald das Interesse, und was zu Anfang mühsam eingepfropft ist, verdorrt rasch wieder. In den beiden ersten Stunden kann der Untertertianer mit den Elementen des Hexameters und den allernötigsten prosodischen Regeln vertraut werden.

Nach diesen Vorbereitungen kann schon in der dritten Stunde mit der Lektüre der Anfang gemacht werden; die metrischen und prosodischen Übungen werden natürlich nebenbei fortgesetzt; es

wird indes genügen, wenn die dazu bestimmte Zeit bald auf 10 Minuten zu Beginn jeder Unterrichtsstunde beschränkt wird.

Mit etwa fünf Versen ist anfangs zu beginnen; Schwierigkeiten, welche dem Schüler anfänglich im reichen Maſse entgegentreten, sind vor Stellung der häuslichen Arbeiten zu erledigen; ja es ist am besten, zuvörderst nur in der Klasse mit den Schülern zu lesen, damit sie lernen, wie sie es anzufangen haben, um mit einem Verse (Wortstellung!) fertig zu werden; dann wird auch nicht mehr die Klage erhoben werden, die Metam. seien für IIIb zu schwierig. — Die Zahl von etwa fünf Versen bleibt in den nächsten 6 Wochen (also bis Ende der 7. Schulwoche) dieselbe, das ergiebt 60 Verse; in den nächsten 6 Wochen werden c. 10 Verse pro Stunde nicht zu viel sein, Summa 120 Verse; in den noch übrigen 7 Wochen des ersten Halbjahres (das Schuljahr zu 40 Wochen gerechnet) wird man ohne Bedenken zu 15 Versen pro Stunde übergehen können, Summa 210 Verse. Das giebt für das erste Semester c. 400 Verse; auf das zweite werden demnach gut 600—700 gerechnet werden können, d. h. pro Stunde 15—18 Verse. So werden in IIIb im ganzen Schuljahr c. 1000—1100 Verse zu lesen sein.

In IIIa wird man bald 20 Verse bewältigen können, leichtere Stellen werden natürlich rascher, schwierigere langsamer gelesen werden; jedenfalls wird die Zahl von 1600 Versen für IIIa pro Jahr nicht zu hoch gegriffen sein; das ergiebt für die 2 Schuljahre der Tertia 2600—2700 Verse.

Gehen wir nunmehr dazu über, die Metamorphosen nach den oben gegebenen Gesichtspunkten zu durchmustern.

Buch I. 1—4 Einleitung ist zu lesen; ebenso 5—88 die Beschreibung des Urzustandes und der allmählichen Entwickelung und Belebung der Schöpfung. Diese Stücke sind von hohem poetischen Werte und sachlich von groſser Wichtigkeit; der Gymnasiast (IIIa) soll mit den Vorstellungen des Altertums vom Ursprunge der Welt und des Menschen und ihrer Entwickelung bekannt sein; es ist alles dies auch durch den Vergleich mit der alttestamentlichen Schöpfungsgeschichte von besonderem Interesse für ihn, wie auch im folgenden noch manche Parallelen zu ziehen sein werden. Der Begriff des Chaos und der vier Elemente ist Gemeinbesitz der gebildeten Welt. Auch die Vorstellungen über die Himmelssphäre und atmosphärischen Erscheinungen müssen dem Schüler bekannt werden; die kurze Erwähnung des Prometheus v. 82 f. führt auf wichtige Mythen, seine Persönlichkeit ist von kulturhistorischer Bedeutung. Dasselbe gilt weiter von der schönen Schilderung der 4 Weltalter (89 —150).

Es folgt die kurze Erzählung vom Kampfe der Giganten (150—162) gegen die Götter, welche aus denselben Gründen zu

lesen ist; aufserdem wird man bei der Lektüre der Odyssee in IIb hierauf zurückgreifen können (vgl. Haupt zur Stelle). Zur Vergleichung und Ergänzung aus Ovid selbst ist hier V 329 ff. 346—358 heranzuziehen.

Dieser ganze Absatz aber wird auch Veranlassung geben, von ähnlichen gewaltigen Gestalten der Urzeit, sowie von dem früheren Göttergeschlechte (v. 113) und seinem Sturze zu reden.

Aus dem folgenden (163—252) ist das Wesentliche Jupiters Beschlufs, das ruchlose Menschengeschlecht zu vertilgen; dabei tritt die Gestalt des höchsten Gottes, seine Erscheinung und Macht besonders hervor; der Unterschied von niederen und höheren Göttern wird betont; hier wird man die Kreise der Gottheiten abgrenzen und zusammenfassend darstellen. Unwesentlich ist die Geschichte von Lycaons Verwandlung, also auszuschliefsen; es fügt sich v. 209 demnach gleich an v. 240.

Die Erzählung von der grofsen Flut (253—312) und von Deucalion und Pyrrha (313—415) enthält eine der wichtigsten, den verschiedensten Völkern gemeinsamen Sagen; die Schilderung selbst ist hochpoetisch. Mythologische Vorstellungen von besonderer Wichtigkeit werden hierbei dem Schüler vorgeführt: Faktum v. 256, das einstige Weltende durch Feuer ebd., die Winde mit Aeolus v. 262 (vgl. I 56 ff.), Iris 270 f., das Meer und seine Götter 275 ff. 330 ff., Themis 321 f. 371 ff.; auch die Cyklopen v. 259. Die Entstehung des Menschen aus Steinen wird dann bei Odyss. XIX 163 verwertet werden; ähnliches auch in der germanischen Sage.

Die Erschaffung neuer Gestalten (416—451) bleibt als unwesentlich fort, auch die damit in Zusammenhang gebrachte Erlegung des Drachen Python durch Apollo mit der Stiftung der olympischen Spiele; das kann gelegentlicher Erwähnung, etwa im Geschichtsunterricht, vorbehalten bleiben. Das nächste Stück aber (Apollo und Daphne v. 452—567) ist zu übergehen, weil der Inhalt für den Standpunkt des Tertianers unangemessen erscheint. Die Verse 515—522 freilich, welche in kurzen Worten Wesen und Wirken Apollos schildern, sind bei Gelegenheit, etwa der Lektüre der Niobesage, zu lesen und zu memorieren.

Die Geschichte von Jupiters Liebe zu Jo ist zwar mythologisch bedeutend; die „Argusaugen“ sind auch sprichwörtlich geworden; indes ist die Grundlage der ganzen Dichtung (Ehebruch und Eifersucht) und der darin waltende Geist Grund genug, dies Stück in III auszuschliefsen (vgl. 600. 605 f.); das homerische Epitheton ἀργειφόντης ist wenigstens ein äufserer Anlafs, die Sage kurz in IIb zu erzählen. Das eingeschobene Stück (Liebe des Pan zur Nymphe Syrinx und deren Verwandlung) hängt zu eng mit dem vorhergehenden zusammen (vgl. v. 700), ist also zu wenig abgeschlossen; auch ist die Sage nicht bedeutend genug; es genügt ihre Erwähnung bei XI 161 ff. Der Schlufs des

Buches (748—779) kann ebenfalls fortbleiben; er bildet zwar die Einleitung zur Geschichte Phaethons; indes die Vorwürfe des Epaphus, die Frage des Phaethon nach seinem Vater, gerichtet an seine Mutter, sind Dinge, die wir doch dem jugendlichen Gemüte nicht allzu nahe bringen wollen. Übrigens setzt das zweite Buch neu ein, bei II 56ff. wird der Anlafs zu dem Zweifel des Jünglings kurz erwähnt werden.

Buch II. Phaethon (1—339). Eine wichtige Sage, nicht ohne sittlichen Gehalt (vgl. Goethes Zauberlehrling), mythologisch sehr instruktiv. Es ist hierbei zu behandeln der Sonnengott selbst, Aurora, die Gestirne, die Horen und Jahreszeiten und was damit zusammenhängt, das ganze Himmelsgewölbe; ferner Vulkan v. 5ff. 106ff., eine Reihe von Meergottheiten v. 6 ff. 269 ff.; die Flufsgötter 239 ff., auch die Unterwelt wird berührt v. 101. 260f., dazu Tellus 272ff., Atlas 296f. Jupiter selbst tritt bedeutend hervor v. 60ff. 279ff. — Die Sage von den Heliaden (340—366) ist schon deshalb zu lesen, weil ohne dieses Stück das vorige keinen rechten Abschlufs hat.

Unbedeutend ist die Verwandlung des Cycnus; der Zorn des Sonnengottes und die Wiedererneuerung des orbis terrarum durch Jupiter (367—407) kann der kurzen Erzählung vorbehalten bleiben. II 408—530 Jupiter und Callisto ist in sittlicher Hinsicht anstöfsig, ebenso v. 531—632 die Verwandlung des weifsen in einen schwarzen Raben und was sich daran schliefst.

676—707 Verwandlung des Battus, welcher den von Mercur ausgeführten Diebstahl der Rinder Apollos verrät, in einen Stein. Diese Sage ist nicht von hinreichender Bedeutung; etwas anderes wäre es, wenn jener Diebstahl ausführlich berichtet würde, während er hier in ein paar Versen als nebensächlich abgemacht wird.

708—832 Mercurs Liebe zu Herse und Verwandlung der neidischen Aglauros in einen Stein, eine für den Tertianerstandpunkt nicht geeignete Erzählung. Die Allegorie von der Invidia ist bis ins einzelne ausgeführt; aber die Schilderung wird abschreckend und teilweise sogar ekelerregend; auch ist dieser Absatz nicht gut von dem vorhergehenden abzutrennen. Bei Gelegenheit der Dichtung von der Fama (s. u.) kann auf ähnliche Schilderungen bei Ovid hingewiesen werden. — Die dann folgende Sage von Europas Entführung nach Creta v. 833—875 scheint mir für den Tertianer noch etwas bedenklich, besonders wegen 862 f.

Bei der gleich folgenden Erzählung wird man nicht umhin können derselben zu gedenken und benutzt dabei vielleicht die Gelegenheit, den Schülern das Wichtigste aus diesem Stück, das in mythologischer Beziehung immerhin hervorragend ist, frei zu übersetzen.

Buch III. 1—137 Thebens Gründung durch Cadmus. Eine wichtige Sage mit nicht geringem sittlichen Gehalt; vgl. v. 54. 58 ff. 135 ff. Hier ist gleich die ähnliche von Jason als Drachentöter zur Vergleichung heranzuziehen, auch an germanische Mythen und Sagen zu erinnern, zur Ergänzung der Geschichte bei v. 98 auch auf das IV 563—603 Erzählte hinzudeuten, dort erfolgt die Erfüllung der hier ausgesprochenen Prophezeiung. Letzteres Stück in der Klasse zu lesen empfiehlt sich nicht, so schön der Trennungsschmerz der Gatten dort dargestellt ist, da dasselbe in mythologischer Beziehung nicht bedeutend genug ist. Mythologische Anknüpfungspunkte bietet III 1—137 noch mehrere: v. 8 ff. Phoebus Apollo als Orakelgott. 'Martius anguis' v. 32, wie v. 132, führt auf Mars, vv. 102. 127 auf Minerva als Kriegsgöttin.

138—252 Actaeons Verwandlung und schreckliches Ende wird wegen der Motivierung (er hat Diana im Bade erblickt) fortgelassen werden müssen. Ähnlich steht es mit 253—315 Jupiters Liebe zu Semele und Bachus' Geburt, 316—338 Tiresias' Urteil über die Wollust und dessen Folgen; auf jene Sage führen spätere Stellen der Metamorph., auf diese (in ihrem zweiten Teil wenigstens) die Odyssee (*Νέκυια*, auch Od. VIII 62 ff.). — 339—510 Narcissus bleibt trotz der sprichwörtlich gewordenen Bedeutung des Namens weg, da die ganze Erzählung an Knabenliebe erinnert (vgl. auch v. 342 ff. 355. 363).

511—733 Pentheus. Diese Sage ist für die Mythologie von grofser Wichtigkeit; der Schüler lernt durch sie den Kult des Weingottes genauer kennen. Die eingeflochtene Erzählung des Acoetes von der Metamorphose der tyrrhenischen Schiffer macht freilich das Ganze recht lang; aber auch diese Sage ist eine alte und liefert aufserdem weitere Beiträge zur Ausführung des Bildes von Bacchus und seinem Gefolge; sie in ihrem Hauptteil kursorisch in IIIa zu lesen, wird bei dem Mangel an erheblichen Schwierigkeiten zu empfehlen sein. — Zu der ganzen Erzählung ist aber noch heranzuziehen eine Stelle aus dem Anfang des vierten Buches, besonders v. 11—30, welche leicht in der Klasse bei einer hier notwendigen zusammenfassenden Darstellung vom Bacchuskultus gelesen werden kann; dieselbe enthält eine Aufzählung der Beinamen des Gottes, schildert dessen Erscheinung und Umgebung und deutet auch den weiten Umkreis seiner Verehrung an. Die Gestalt des Gottes selbst (samt der des Silenus) ist übrigens dem Schüler bereits aus IIIb bekannt, wenn hierher die Geschichte des Midas (s. u.) zu setzen ist. — Die Erwähnung von Naxos 636 f. als einer Insel mit bacchischem Kult läfst an Ariadne erinnern; bei v. 720 kann kurz die Actaeonsage erwähnt werden. v. 594 f. wird wichtigerer Sternbilder gedacht.

Buch IV. 1—41. 389—415 Verwandlung der Töchter des Minyas, an und für sich unbedeutend; das Wesentliche ist

bei dem vorigen Abschnitte bereits herangezogen. Alle eingeschobenen, den Minyaden in den Mund gelegten Erzählungen bleiben fort. Unzweifelhaft ist dies von 167—270 (Liebe des Mars und der Venus, Liebesabenteuer des Sol), ebenso von 271—333 (Salmacis und Hermaphroditus). Zweifelhaft könnte man sein bei 55—166 Pyramus und Thisbe; es ist eine völlig in sich abgerundete Erzählung, welche in viele Litteraturen übergegangen ist; jeder Gebildete kennt sie aus Shakespeares Sommernachtstraum und aus Andreas Gryphius' Peter Squenz. Indes steht sie im Altertum vereinzelt da, Ovid selbst bezeichnet sie als eine fabula non vulgaris; ferner bietet sie mythologische Anknüpfungspunkte gar nicht, und endlich ist doch für den Tertianer die sittliche Grundlage (Liebelei der jungen Leute und übereilter Selbstmord) verfänglich.

416—542 Ino, Athamas und Melicertes (Leucothea, Palaemon). Diese Sage ist alt, die Lektüre der Odyssee V 333 ff. läfst auf dieselbe zurückblicken; dazu kommt, dafs sie verschiedentlich Anlafs bietet, die Kenntnisse in der griechischen Mythologie in wesentlichen Punkten zu erweitern. Die Sage selbst erinnert an eine ähnliche Met. XII 898—968 (Glaucus), worauf hinzuweisen ist; ferner setzt sie voraus die Sage von Bacchus' Erziehung durch Ino, sie führt auch auf die Götterkönigin Juno (420 ff.); der Anfang erinnert an viele Einzelsagen. Sodann ist von besonderer Wichtigkeit die Schilderung der Unterwelt (432 ff.), zu deren Kenntnis schon in III b durch die Lektüre von X 1—77 (Orpheus und Eurydice) der Grund gelegt ist; die spätere des Vergil und Homer wird dann die Vorstellungen davon vertiefen. Hierher gehören auch die Sagen von Tityos, Tantalus, Sisyphus, Ixion, den Danaïden; ferner ist in unserem Stücke enthalten eine eingehende Schilderung der Erinyen (451 ff. 474 ff.), die wieder anknüpfen kann an VIII 480 f. und andererseits hinweist auf Homer und die Tragiker, auch auf Vergil VII 346 ff.

Das Schlufsstück (542—562) ist unwesentlich. — Über 563—603 ist zu III 1 ff. gesprochen. — Es folgen die Erzählungen von Perseus:

1) Verwandlung des Atlas in einen Berg (604 bis 662). Die Anknüpfung an das Vorausgehende ist gesucht, die Aussonderung des Abschnittes bis v. 611 nicht gut ohne Verstümmelung möglich; überdies ist die Sage in dieser Form gar nicht die gangbare; aus der Herculessage hat der Schüler den Atlas bereits in anderer Auffassung kennen gelernt (vgl. auch II 296 f.).

2) 663—803 Befreiung der Andromeda, Perseus' Hochzeit mit Andromeda; Erlegung der Medusa. Dies Stück mufs jedenfalls gelesen werden; die Sage ist eine weit verbreitete und oft in der alten Litteratur anklingende; die Vorstellung vom versteinernden Gorgonenhaupt gehört übrigens zu der Scheidemünze, die durch die Hand jedes Gebildeten geht. Hier

ist die ähnliche Erzählung von der Befreiung der Tochter Laomedons durch Hercules (Met. XI 213 ff.) zur Vergleichung herbeizuziehen. v. 697 f. leitet auf die Sage von Jupiter und Danae, v. 758 ff. auf Hymenaeus und Amor samt den Hochzeitsgebräuchen (vgl. X 1 ff.). Pegasus 785 f. ist jedem Gebildeten bekannt; die Entwickelung der Vorstellungen von ihm, bis er zum Dichterrofs wird (vgl. Met. V 256ff.), mufs dem Schüler auch einmal vorgeführt werden.

Buch V. 1—235 Verwandlung des Hochzeitfestes in einen grausen Kampf. Dies Stück wird wegbleiben, so grofs gerade hier des Dichters Kunst in der Variation ist; denn die Einzelheiten der Erzählung sind gleichgiltig und lediglich dichterische Erfindung. Dazu ist ein wesentlicher Umstand zu berücksichtigen, dafs nämlich der Schüler den Kampf der Lapithen und Centauren beim Hochzeitsfeste der Hippodamia, wie unten zu zeigen, lesen mufs, der nicht blofs im Gegenstande Ähnlichkeiten zeigt. vv. 236 bis 249 sind unbedeutend. 250—678 folgt zunächst ein nur des Übergangs wegen erfundenes Stück: Minerva begiebt sich auf den Helicon, um die neu entstandene Quelle Hippocrene zu schauen. Von den dabei erzählten Metamorphosen ist ohne weiteres als unpassend und unbedeutend zu übergehen die des Pyrenaeus, unwichtig ist die der 9 Töchter des Pierus in Elstern. Die Erzählung vom Gigantenkampf und der Strafe der Frevler ist bereits oben herangezogen; sie ist in sich nicht einheitlich geschlossen und bildet nur den Übergang zu der vom Raube der Proserpina. Diese wäre unbedingt in III a zu lesen, wenn sie nicht Fasti IV 419—618 mit verschiedenen Abweichungen und mit noch gröfserer Kunst erzählt würde; diese Darstellung ist meiner Überzeugung nach in sich abgerundeter, weniger von allerlei unwichtigen Bestandteilen durchsetzt und kommt der gangbaren Form der Sage näher. Diese Erzählung der Fasti (Seyfferts Lesestücke S. 99ff.) wird in Sekunda gelesen werden müssen, um so mehr, da dort Schillers „Eleusisches Fest" und vielleicht auch die „Klage der Ceres" behandelt wird.

Buch VI. 1—145 (Arachne) wegzulassen; die dabei berührten Verwandlungsgeschichten sind schon der unangemessenen Stoffe wegen nicht zu lesen; ebenso ist es mit 146—156. 157—312 Niobe mufs unter allen Umständen gelesen werden, wegen der mythologischen und kulturhistorischen Wichtigkeit der Sage sowohl als wegen des poetischen und sittlichen Wertes der Dichtung. Dieser Abschnitt bietet besondere Veranlassung auf den Kreis der drei Gottheiten Latona, Apollo und Diana einzugehen, wozu I 515—522 (s. ob.) heranzuziehen ist; für Apollo kommt aufserdem noch in Betracht XI 164—170, eine Stelle, die vorher bereits absolviert sein wird; die Vorstellungen von Diana wird bald darauf die Lektüre der „calydonischen Jagd" nach anderer Richtung hin erweitern. Auch die Tantalussage (172), die von

Tiresias (157), die Sage von Thebens Gründung durch Amphion und Zethus (178), von Atlas (174) werden hier schon berührt und kurz erzählt werden müssen.

318—381 Verwandlung lycischer Bauern in Frösche; recht ansprechend, kann aber fortbleiben, da die Sage an sich doch zu wenig Bedeutung hat; der bekannte Vers 376 ist bei Gelegenheit natürlich zu memorieren; ist noch Zeit übrig, so mag das Stück etwa am Ende des Schuljahres in IIIb noch gelesen werden.

382—400 Apollo und Marsyas; die Veranlassung zur Scalpierung, auf die es doch im wesentlichen ankäme, ist nur im Vorbeigehen erwähnt; die Form der Sage, wie sie weiter Ovid giebt, dafs nämlich aus den Thränen der den Marsyas beweinenden Nymphen der Flufs Marsyas entstanden sei, ist vom Dichter wahrscheinlich — und das wenig angemessen — erfunden. — 400 bis 411 ist nur Übergang zu der folgenden Erzählung, und diese (Tereus, Procne, Philomela) ist ebenso wie das Schlufsstück (Boreas und Orithyia) dem sittlichen Standpunkt eines Tertianers nicht entsprechend.

Buch VII. 1—158 Jason. An und für sich wäre die Argonauten- und Medeasage wichtig; indes ist hier die Form der Darstellung eine solche, dafs sich dieses ganze Stück zur Lektüre in III wenig empfiehlt. Der Dichter setzt Bekanntschaft mit der Sage voraus; es fehlt wichtiges; anderes wird nur angedeutet. Die ganze dichterische Kunst ist verwendet auf die Darstellung des Zwiespaltes in Medeas Herzen; letztere zu würdigen geht ohne Zweifel über das Vermögen des Tertianers hinaus (es stört auch 125 ff.), und ein Stückwerk darf man den Knaben nicht vorlegen. 159—292 Verjüngung des Aeson; die Zaubergeschichte ist zur Lektüre auf dem Gymnasium nicht geeignet; sie würde ungebührlich viel Zeit ohne rechten Nutzen in Anspruch nehmen. 297—349 Medea bringt den Pelias durch List ums Leben; die Darstellung erregt, so schön manches einzelne sein mag, Entsetzen; es ist das Stück also schon aus diesem Grunde nicht lesenswert. Alles, was dann weiter 350—542 erzählt wird (weitere Geschichte der Medea, sodann die des Theseus), ist ganz summarisch gehalten; auch dieser Abschnitt kommt also in Wegfall.

453—660 Minos' Krieg mit Athen und die Myrmidonen. Hiervon hat nur das Letzte (517—660) Bedeutung für unsere Schüler. Ganz vortrefflich und recht lesenswert ist die Schilderung der Pest, woran sich später bei Thucydides wieder anknüpfen läfst; die Sage von den Myrmidonen mufs ihrer Beziehung zu Achilles wegen den Gymnasiasten bekannt sein; der Abschnitt ist einheitlich und in sich abgeschlossen. Aeacus', des Erzählers, Persönlichkeit giebt Gelegenheit auf sein Richteramt im Hades einzugehen. v. 523 f. führt auf Juno, Jupiter und Aegina, die

Stammeltern so hervorragender Heroen; auf Jupiter als den Quell aller Seherweisheit lenkt v. 623 (quercus de semine Dodonaeo) die Aufmerksamkeit.

661—865 Cephalus und Procris. Diese schöne Erzählung eignet sich für Tertia deshalb kaum, weil der geistige Standpunkt des Stückes noch zu niedrig für sie ist; es handelt sich ja wesentlich um eheliche Treue und Eifersucht. Das letzte Stück (795—865) ist gewifs von grofser dichterischer Schönheit, es heifst aber für uns Lehrer hier Selbstbeschränkung üben. Jedenfalls würde ich das Stück nicht in erster Linie zur Lektüre empfehlen.

Buch VIII. 1—151 Scylla und Nisus. Diese Sage liegt aufserhalb des Kreises, welcher dem Schüler gezogen ist; auch stört die Bezugnahme auf Pasiphae und ihre Vereinigung mit dem Stier. Übrigens bietet Fasti IV 500 (bei Seyffert S. 102, v. 82) 'Nisaei canes' Anlafs der Sage zu gedenken.

152—182 Labyrinth, Befreiung Athens durch Theseus, dessen Flucht mit Ariadne und ihre Vermählung mit Bacchus. Wie sich schon aus den Verszahlen ergiebt, werden nur die Hauptpunkte unter Voraussetzung der Bekanntschaft mit den Einzelsagen erwähnt; die Pentheussage führt übrigens schon auf das letzte Stück, die gleich folgende Erzählung läfst an das erste erinnern; die Stelle über das Labyrinth ist dort zu lesen.

183—259 Daedalus und Icarus; von Wichtigkeit für den Schüler, die Erzählung auch kulturhistorisch interessant; die Erfindung der Säge und des Zirkels liest der Tertianer gern. Beachtenswert ist der Parallelismus mit dem Phaethonmythus nicht blofs im allgemeinen, sondern auch in einzelnen Versen. Hier Anzuknüpfendes aufser dem eben Erwähnten: Sternbilder 206 f. — Iunonia Samos 220 führt auf Juno als Ehegöttin; — 252 'quae favet ingeniis Pallas' bietet Veranlassung auf eine sonst seltener bei Ovid in den zu lesenden Stücken hervorgekehrte Seite von Minervas Wesen aufmerksam zu machen.

260—546 Calydonische Jagd und Meleagers Tod; wichtig in mythologischer Beziehung, begegnet dem Schüler wieder im Homer (Il. IX 529 ff); es ist an der Jagd eine ganze Reihe hervorragender Heroen beteiligt, welche sonst bei der Ovidlektüre mehr zurücktreten: Castor und Pollux, Peleus, Nestor (vgl. Lapithen und Centauren), Telamon u. s. w. Dianas Thätigkeit als Göttin der Jagd läfst sich hierbei erörtern; ferner ist hier der antike Schicksalsbegriff und seine Verkörperung in den drei Parcen (451 ff.) zu beleuchten; auch die Erinyen werden erwähnt (481 f.). v. 292 erinnert wieder einmal an die bereits XI 93. 112 erwähnte Ceres und ihre Bedeutung. Der Schlufs (544 f.) leitet zur Herculessage. Dazu ist die Schilderung des Konfliktes zwischen Mutterliebe und Schwesterpflicht in Althaeas Brust ein Gegenstand, dem auch der Untertertianer schon ein lebhaftes Interesse entgegenbringt und abzugewinnen weifs.

547—610 Verwandlung von Nymphen in Inseln — unbedeutend, 592 f. auch anstöfsig.

611—724 Philemon und Baucis. Die gemüt- und humorvolle Kleinmalerei dieses Stückes fesselt auch den jungen Leser; das Ganze ist von einem echt sittlichen, warmen Herzenstone durchdrungen; die beiden Alten sind auch fast sprichwörtlich geworden. Jupiter wird als Hort des Gastrechts, Mercurius als geflügelter Götterbote den Schülern vorgeführt. v. 664 'bicolor bacca Minervae' weist auf eine Thätigkeit der Göttin hin, die sonst kaum während der Ovidlektüre vorkommt.

725—737 Proteus ist überflüssig; hier bietet Homer weit mehr.

738—878 Erysichthon. Von dieser mythologisch wenig bedeutenden Erzählung könnte nur der erste Teil gelesen werden, dieser aber würde nicht in sich abgerundet sein; die Grundlage des zweiten Teils aber (Verkauf der Tochter an Männer) ist unsittlich; das Weglassen von Versen oder Verändern derselben hilft dem Übelstande nicht ab, ist auch an und für sich kaum zu billigen (vgl. Siebelis-Polle); folglich bleibt das ganze Stück fort.

Buch IX. Kampf des Achelous und Hercules um Deianira (IX 1—97 mit dem Schlufs von B. VIII). Dieser Abschnitt enthält manches Schöne; indes ist die Sage selbst nicht bedeutend genug, als dafs sie in erster Linie zur Lektüre zu empfehlen wäre. 98—133 Hercules und Nessus. Hier müfsten zum mindesten die Verse 123 f. als anstöfsig ausgelassen werden; ich halte es aber für genügend, wenn die Sage dem Schüler von VI oder IV her noch im Gedächtnis ist; gerade die Geschichten von Hercules sind immer vor allen anderen auch früher den Gymnasiasten vertraut gewesen. 134—272 Apotheose des Hercules. Dieser Mythus ist bedeutungsvoll; bekannt ist er dem Schüler aber aus früheren Klassen, und das XI. Buch der Odyssee führt ihm aufserdem den Hercules als Gott, wenn auch in anderer Auffassung, vor. Die Darstellung von Deianiras Eifersucht aber (bes. v. 141. 144 ff. 151) hat für den Tertianer noch etwas Bedenkliches. — Vielleicht ist bei einer guten Generation noch so viel Zeit zu erübrigen, dafs dieses Stück cursorisch gelesen werden kann (in IIIa).

Alles was sonst noch in Buch IX enthalten ist, mufs ohne Zweifel übergangen werden: 272—323 Alkmenes Entbindung, aus einem selbstverständlichen Grunde, 324—393 Metamorphose der Dryope und 394—417 Jolaus' Verjüngung, weil ohne Bedeutung. Auch die vv. 417—446 (Aufregung der Götter, weil jeder für seinen Liebling die Verjüngung wünscht) sind bedeutungslos. Die letzten beiden Stücke (Liebe der Byblis zu ihrem Bruder Caunus und Iphis' Verwandlung in einen Mann) bieten in sittlicher Beziehung erheblichen Anstofs.

Buch X. 1—77 Orpheus und Eurydice. Dieses Stück

mufs sicherlich jeder Schüler gelesen haben, schon deshalb, weil die Sage noch heute allgemein bekannt ist; der Name des Orpheus ist typisch geworden. Hier ist Gelegenheit (v. 1 ff.) dem Untertertianer einiges von den Ehegöttern und Hochzeitsgebräuchen mitzuteilen, sodann aber kann hier der Grund zu seiner Kenntnis von der Unterwelt gelegt werden, auf dem später weiter gebaut werden mufs. v. 21 erinnert an Hercules' Thaten; v. 41 ff. Tantalus, Jxion, Danaiden, Sisyphus, v. 45 f. die Eumeniden geben Gelegenheit, Sagen einzelner Geschlechter und wichtige mythologische Anschauungen dem Knaben zu übermitteln. Die Verse 64—71 sind zu überspringen, weil sie eine ganz unbekannte Sage berühren; es ist dann mit v. 77 sogleich zu verbinden Buch XI 1—84 Orpheus' Tod durch thracische rasende Weiber; denn diese Erzählung gehört offenbar mit der vorigen eng zusammen, dazu fällt alles andere aus Buch X fort (s. u.). Die eben genannte Sage ist weit verbreitet und wird oft in der Litteratur berührt. Einiges vom Kult des Bacchus erfährt der Schüler durch dieses Stück; v. 55 erinnert an Arion, den der Untertertianer aus dem deutschen Unterricht bereits kennt, an Alcaeus und Sappho, deren Namen ihm hier vielleicht zum ersten Mal entgegentreten.

78—219 Cyparissus, Ganymedes, Hyacinthus. Hier ist überall von Knabenliebe die Rede oder sie ist wenigstens die stillschweigende Voraussetzung; daher werden wir trotz des sprichwörtlich gewordenen Ganymed alle drei Stücke streichen müssen. Die folgenden, nur kurz behandelten cyprischen Fabeln (Cerastae, Propoetides) sind ohne Wichtigkeit, die letztere auch sittlich-anstöfsig. Der Mythus von Pygmalions Liebe zu dem von ihm geschaffenen Bilde einer Jungfrau ist zwar noch heute allgemein bekannt, indes ist schon die Anknüpfung an das Vorhergehende bedenklich und die Verse 253 ff. recht verfänglich. — 298—502 (Myrrhas verbrecherische Liebe) werden gestrichen. — Auch die im einzelnen recht hübsche Erzählung von Venus und Adonis (502—739) samt dem in dieselbe eingelegten Wettlauf der Atalante und des Hippomenes eignet sich wenig für Tertianer. Umbildungen einzelner Verse nützen nichts; der Gesamtinhalt ist nicht angemessen.

Buch XI. Über 1—84 vgl. ob. zu B. X. — 85—193. Die nette Erzählung von dem bei allem Reichtum so unglücklichen Midas und die von seinen Eselsohren darf nicht übergangen werden. Midas und sein Attribut sind ja fast typisch geworden. Sie enthält auch eine Reihe von mythologischen Dingen und giebt damit Anknüpfungspunkte: Bacchus und sein Gefolge, Silenus 85 ff., Eumolpus 93, Lucifer 97, v. 106 läfst an die magna mater Cybele denken, die sonst nicht oft in der Ovidlektüre vorkommen wird; dazu 121 f. Ceres. Das zweite Stück der Erzählung 146 ff. führt uns zu den niederen Gottheiten: Pan mit den

Nymphen, den Berggöttern; ferner steht v. 165 ff. die schöne Schilderung des Gesangesgottes Apollo (Musagetes).

194—220. Kurze Erzählung von dem Bau der Mauern Trojas durch Neptun und Apollo, Laomedons Betruge und dessen Folgen, nicht eingehend berichtend, sondern die Kenntnis der Sage schon voraussetzend, daher ungeeignet. Homer giebt genug Gelegenheit, diese Sage zu erwähnen; vgl. auch oben zu IV 663 ff. — Vereinigung des Peleus mit der Thetis (221—265) aus nahe liegenden Gründen zu übergehen. 266—409: dieser Abschnitt bringt Erzählungen, welche den Kreis der für den Gymnasiasten wichtigen Sagen teils nur streifen (Telamons und Peleus' Auswanderung), teils gar nicht berühren, mindestens gleichgiltig sind für den Schüler (Chione und Daedalion, Rache der Psamathe an Peleus). Aufserdem weicht Ovid in verschiedenen Dingen von der sonstigen Fassung der Sagen ab.

410—748 die anziehende Geschichte zweier liebenden Gatten, Ceyx und Alcyone, ist für den Schüler nicht von Bedeutung. Trotzdem würde ich dieselbe gern lesen lassen, wenn sie nicht so übermäfsig ausgedehnt wäre; die aufzuwendende Zeit würde in keinem rechten Verhältnis zu dem Resultat stehen. Die schöne Allegorie von den Träumen und dem Schlafe aber ist zu eng mit dem Übrigen verflochten, als dafs sie selbständig herausgehoben werden könnte. Vielleicht nimmt der Lehrer bei einer ähnlichen Stelle Gelegenheit, diese schönen Verse (bes. 592—615, 633—645) einmal als Parallele den Schülern zu übersetzen oder sie selbst übersetzen zu lassen. Unwesentlich ist das Schlufsstück (Aesacus).

Buch XII. 1—38 Die Griechen in Aulis. Die Schilderung ist nicht eingehend, die näheren Umstände bleiben unerwähnt, die Verse bilden mehr den Übergang zum Folgenden, sind daher nicht zu berücksichtigen. 39—63. Die Allegorie von der Fama dagegen ist zum Lesen zu empfehlen, weil sie erstens wohl das einzige Beispiel derartiger, ganz durchgeführter Allegorie ist, welches der Tertianer aus der römischen Litteratur kennen lernt, zweitens die Einzelausführung echt künstlerisch ist; aufserdem läfst sich später mit Aeneis IV 173 eine anziehende Vergleichung anstellen. Das Stück ist in sich völlig abgeschlossen; es läfst sich bei Gelegenheit einmal einschieben, etwa zu VI 267, wo gerade ein Absatz ist.

64—145 Cycnus und Achilles; eine wenig hervortretende Sage, welche ohne Nachteil ungelesen bleiben kann. — Verwandlung des Lapithen Caeneus, der früher ein Mädchen war, und Kampf der Lapithen und Centauren. Jene Sage bleibt natürlich fort, die Kampfschilderung selbst aber (210—529) ist zu lesen; denn die Sage ist weitverbreitet, einzelne Stellen der Ilias und Odyssee fordern die Bekanntschaft mit ihr; die häufige Darstellung des gewaltigen Kampfes auf hervorragenden Kunstdenkmälern (s. Haupt zu v. 146) läfst ebenfalls eine genauere Be-

kanntschaft mit den Einzelheiten wünschenswert erscheinen. Manches läfst sich auch hier von Mythen und Sagen noch anknüpfen, abgesehen von den Gottheiten der Hochzeit und deren Feier, die Sage von Ixion und der Entstehung der Centauren, von Hercules und Nessus 308 f., Theseus. Freilich ist in diesem ganzen Absatze neben Lieblichem und Ergreifendem (398—428) auch manches Gräfsliche und Entsetzliche enthalten; darüber wird man schneller hinweggehen müssen; vielleicht schlägt man bei der Lektüre des Ganzen einen etwas rascheren Gang ein, was in IIIa wohl angeht; vgl. zu V 1 ff.

Die Kämpfe des Hercules mit Nestors Geschlecht (531—570) können dem Tertianer ohne Schaden unbekannt bleiben; es genügt, dafs die Ilias gelegentlich derselben Erwähnung thut. — Tod des Achilles (575 bis Ende). Hier ist das Hauptstück, die Mitwirkung des Neptun (575—592), von Ovid rein erdichtet, die Klage über Achilles' Tod stark rhetorisch gefärbt; die Haupthandlung wird ganz kurz abgethan; demnach ist von dem Stücke abzusehen.

Buch XIII. 1—398 Streit des Aiax und Odysseus um die Waffen des Achilles, eine Partie, die grofse Vorzüge hat; die Reden beider Helden sind mit grofser rhetorischer Kunst durchgeführt, auch ist die Sage selbst wichtig, vieles aus den Geschichten vom trojanischen Kriege liefse sich anknüpfen. Indes bin ich sehr in Zweifel, ob es möglich ist, dem Tertianer, auch dem der höheren Stufe, die Kunst des Dichters ganz verständlich zu machen; in Sekunda würde das Stück vielleicht verstanden werden; aber die Schüler die Vorzüge der Dichtung würdigen zu lehren, würde immerhin Mühe kosten. Deshalb halte ich es für geboten, sie von der Lektüre der III auszuschliefsen.

Was zunächst folgt, läfst die letzte Hand vermissen, auch scheint die Überlieferung gestört. Zudem gehört die Erzählung von der Opferung der Polyxena, dem Ende des Polydor und der Verwandlung Hecubas in einen Hund nicht zu dem, was aus der Sagengeschichte dem Schüler unter allen Umständen bekannt sein mufs; Ovid weicht im einzelnen von der klassischen Form der Sagen ab, ganz und gar bei Polydor (vgl. Ilias XX 407 ff.); auch findet sich vieles Schrecken und Entsetzen Erregende in dieser Partie, wie der Dichter (572 ff.) auch selbst ausspricht. — Von geringer Bedeutung ist weiterhin (576—622) die Sage von der Verwandlung der Asche Memnons in Vögel und von Auroras Thränen.

Sodann wird die Flucht des Aeneas erzählt; es ist das aber eigentlich nur die Rahmenerzählung für eine Reihe von Sagen und Mythen. An sich schon ist es unnötig, jene Geschichte in III zu lesen, weil Vergil in II genug davon bietet; überhaupt aber gehört die römische Sage im wesentlichen nicht nach III; die Schüler dieser Klasse sollen mit der griechischen Mythologie

und Sage auf einen vertrauten Fufs kommen; die römische bleibt der II vorbehalten. — Was dann weiter die eingeflochtenen griechischen Sagen betrifft, so sind sie zum gröfsten Teil recht unwesentlich; überdies beruhen sie auf der Ausbildung, welche die Sage in der alexandrinischen Zeit unter den Händen der gelehrten Dichter gewonnen hat; diese gehört aber zu dem Gebiet des Gymnasiums nur insofern, als das dort Neugeschaffene sich festgesetzt und dauernder Besitz der allgemein Gebildeten geworden ist.

Unter allen im XIII. Buch erzählten Sagen ragt die von Galathea und Polyphem (739—897) hervor; der Dichter weilt mit sichtlichem Behagen bei diesem Stücke; die Komik desselben ist eine auch für Tertianerverstand greifbare. Indes gilt auch von dieser Partie das eben Gesagte. Findet sich Zeit, so mag bei der Lektüre des neunten Buches der Odyssee in II an unsere Stelle erinnert und etwa der Abschnitt bis 870 in einer Stunde mit den Schülern gelesen werden; es wird sie interessieren, die eigentümliche weitere Ausbildung der Sage von Polyphemos kennen zu lernen (vergl. auch Seume). — 898—968 Glaucus' Verwandlung in einen Meergott (vergl. zu IV 416—542).

Buch XIV. 1—74 Verwandlung der Scylla in ein Meerungeheuer durch Circe, eine spätere Umbildung der homerischen Sage; bei der Lektüre der Odyssee mag darauf hingewiesen werden, das ist genügend; dasselbe gilt auch von den weiterhin vorkommenden Umgestaltungen des homerischen Sagenstoffes. Über die römischen Sagen s. oben.

Buch XV. Auf die für unsere Zwecke unwesentlichen Verse 1—59 folgen die Lehren des Pythagoras, bezüglich auf die Speise der Menschen, die Seelenwanderung, die Verwandlung aller irdischen Dinge; das alles ist für den Tertianer zu hoch.

Aus dem Folgenden ist nur noch Caesars Apotheose (745—870) hervorzuheben. So lesenswert vieles darin ist, so würde ich es doch für falsch halten, dieses ziemlich krasse Beispiel der im augusteischen Zeitalter üblichen Schmeichelei den Tertianern vorzulegen; übrigens gehören zum rechten Verständnis auch geschichtliche Kenntnisse, wie sie in solcher Ausdehnung der Schüler der III kaum besitzt. Der Schlufs (871—879) ist dagegen zu lesen und zu memorieren; er wird am besten die Lektüre der Metamorphosen (samt den vier ersten Versen des ersten Buches) einleiten.

Verteilung des ausgesonderten Lesestoffes auf die beiden Abteilungen.

An einzelnen Stellen ist schon im Vorhergehenden angedeutet, wohin ich die Stücke gesetzt wissen möchte. Damit der Schüler nicht die Vorstellung von einem Zusammenhange des Ganzen verliere, empfiehlt es sich an geeigneten Stellen anzudeuten, wie der Dichter von einem Gegenstande zum andern übergeht, und

vielleicht am Schlufs der Lektüre einen Überblick über den Gang des Gedichtes zu geben. Dabei ist zunächst von der Überzeugung ausgegangen, dafs es falsch sei mit den ersten Büchern zu beginnen; man würde damit dem Untertertianer unüberwindliche Schwierigkeiten aufbürden; es ist also nicht daran zu denken, etwa nach der Reihenfolge der Bücher vorzugehen. — Ferner wird es sich empfehlen, für IIIb anfangs Partieen von geringerem Umfang auszuwählen, weil dieselben leichter zu übersehen sind und ihr Inhalt besser behalten werden kann; dies verleiht dem Schüler sogleich das Gefühl, mit seinen eben erworbenen Kenntnissen auch schon etwas geleistet, ein Ganzes bezwungen zu haben, — und das ist entschieden förderlich für ihn. Später wird man auch den Untertertianer schon an gröfseren Stücken sich versuchen lassen können, die geringere Schwierigkeiten zeigen. Daedalus (VIII 182—259) und die calydonische Jagd (VIII 260—546) werden, weil sie eng mit einander verknüpft sind, zusammengelassen und wegen des ersten Stückes nach IIIb gesetzt werden müssen. Ich bemerke noch, dafs ich nicht die Absicht gehabt habe, unabänderliche Linien zu ziehen; meine Vorschläge sind der Praxis entsprungen und werden durch die Praxis anderer leicht verbessert werden können. Das eben Bemerkte gilt auch für die unten ausgesuchten versus memoriales; diese Auswahl wird besonders der Besserung und Vervollständignng fähig sein; darin aber wird jeder mit mir einig sein, dafs auch dort die Willkür aufhören und ein fester Kanon aufgestellt werden mufs; nur das, was mir nach genauer Erwägung der dauernden Einprägung wert schien, habe ich als Memorierstoff hingestellt; die Verse, welche anscheinend nicht aus dem Kreise der Klassenlektüre genommen sind, habe ich bereits oben als solche bezeichnet, welche an bestimmten Stellen herangezogen werden müssen.

Pensum der IIIb. 1) X 1—77 (excl. 64—71) Orpheus und Eurydice. — 2) XI 1—193 Orpheus' Tod. Midas. — 3) VIII 611—724 Philemon und Baucis. — 4) VII 517—660 Myrmidonen. — 5) VI 157—312 Niobe; dazu XII 39—63 Fama. — 6) VIII 182—259 Daedalus. — 7) VIII 260—546 Meleager. — In Summa ca. 1060 Verse.

Pensum der IIIa. 1) III 1—137 Thebens Gründung durch Cadmus. — 2) IV 416—542 Ino und Athamas. — 3) IV 663—803 Perseus. — 4) III 511—733 Pentheus. — 5) XII 210—530 Lapithen und Centauren. — 6) II 1—366 Phaethon. — 7) I 1—209, 240—415. Schöpfung der Welt. Vier Zeitalter. Grofse Flut. — In Summa ca. 1690 Verse[1]).

Memorierstoff der IIIb. I 1—4 Inhalt der Metamor-

[1]) Wenn hier um 90 Verse über den Anschlag hinausgegangen ist, so ist zu bedenken, dafs ich für einzelne Stücke kursorisches Lesen empfohlen habe.

phosen. — XV 871—879 Der Dichter über sein Werk. — VI 376 Die Frösche. — VIII 618 f. Allmacht der Gottheit. — VIII 628—636 Philemons gastliche Hütte und Zufriedenheit ihrer Bewohner. — VIII 677 f. Freundliche Gesichter bei Tische. — VIII 708—710 Zärtliche Gattenliebe bis zum Tode. — VIII 724 Lob der Frömmigkeit. — X 32—35 Macht des Todes. — XII 39—63 Fama. — I 515—522 Apollo. — In Summa ca. 70 Verse.

Memorierstoff der IIIa. I 76—88 Erschaffung des Menschen, seine Stellung in der Schöpfung. — I 89—112 Goldenes Zeitalter. — I 140 Ferro nocentius aurum. — I 168—180 Die himmlischen Behausungen. Jupiter. — II 1—30 Palast des Sol. — III 135—137 Nemo ante mortem beatus. — IV 432 bis 445, 451—463 Unterwelt. — III 54 Teloque animus praestantior omni. — In Summa ca. 110 Verse.

Versuch einer Gruppierung des mythologischen Stoffes.

Oben ist bereits auf einzelne Anknüpfungspunkte für Ausführungen über Mythologie hingewiesen worden. Es wurde vorausgesetzt, dafs das ganze Gebiet der griechischen Mythologie allmählich zu umfassen sei. Im folgenden sollen für die einzelnen Mythen und die ganzen Mythenkreise die Stellen bezeichnet werden, an denen sich eine zusammenfassende Behandlung empfehlen dürfte. Einzelne Gebiete müssen freilich mehr in den Hintergrund treten, nämlich diejenigen, welche früher bereits (in VI oder IV) behandelt sein sollen oder später durch andere Schriftsteller dem Schüler genauer bekannt werden müssen. Es wird also nicht davon die Rede sein können, in III die Sagen von Hercules, Theseus, dem Argonautenzuge eingehend zu besprechen (diese gehören entschieden in die genannten Klassen); die Sage vom Hause der Atriden (abgesehen von Tantalus, Niobe) wird dem Schüler durch Homer und Goethe vertraut, die Oedipussage durch Sophokles. Die Geschichten von Trojas Belagerung und was damit zusammenhängt wird er schon aus früheren Klassen kennen, und er beschäftigt sich wieder mit ihnen in Secunda und Prima. Wohl aber ist an manchen Stellen der Metam. Gelegenheit, das Wesentliche aus jenen Sagen zu wiederholen, resp. vorwegzunehmen; in diesem Sinne ist es gemeint, wenn unten auch für diese Partieen Stellen aufgeführt sind.

A. Kosmogonie, Theogonie, Anthropogonie.

I. Buch. Dort zu behandeln aufser dem Chaos, den 4 Elementen und ihrer Trennung, das alte Göttergeschlecht und sein Sturz (vgl. I 112), die Riesengestalten der Urzeit (Giganten und Titanen I 151 ff., I 10), die Menschenschöpfung samt den Sagen von Prometheus (I 76 ff); vier Weltalter (I 89 ff.).

Daran schliefst sich dann der Kreis der neuen Götter I 171 ff., ihre Scheidung in eine höhere und eine niedere Gruppe. Dabei ist, da dies Stück an das Ende der gesamten Lektüre gesetzt ist (s. S. 17), Gelegenheit, das Wesen aller Götter zu wiederholen und sie in bestimmte Gruppen zu teilen, um so eine Übersicht zu geben.

B. Die verschiedenen Götterkreise.

I. Die Gottheiten des Olymp.

Die Kreise und das Wesen der einzelnen Gottheiten an verschiedenen Stellen (s. u.) zu behandeln; zusammenfassende Darstellung am besten am Ende der Metamorphosenlektüre, etwa zu I 256, da hier vom Weltbrande die Rede ist, sowie vom Schicksal, dessen Wesen als über den Göttern stehend aus dieser Stelle klar wird.

Im einzelnen:

Jupiter: I 114, bes. 178, nachdem einzelne Seiten seiner Thätigkeit bereits früher erledigt sind (s. VHI 611—724; II Anf.; Jupiter und Europa Buch III Anfang; Jupiter und Danae zu IV 663—803; Jupiter und Aegina VII 523 f.).

Juno: IV (Ino und Athamas). Io, Juno und Argus bei II 85 ff. (vgl. auch VIII 220).

Minerva. Die eine Seite ihrer Thätigkeit bereits bei Daedalus' Geschichte (B. VIII), vgl. Vulcanus, die kriegerische Seite bei III 103. 127 f.; dort auch zusammenfassende Betrachtung. VIII 664 ist herbeizuziehen.

Phoebus Apollo
Diana (Phoebe)=Luna } Geschichte der Niobe: B. VI.
Latona

Apollo als Gesangesgott schon vorher: XI 164 ff., dazu die Musen (s. u.).

Mercurius: VIII 267, Zusammenstellung mit Iris I 479 f.

Vulcanus; II 5 und 106, dabei ist ihm Minerva an die Seite zu stellen. Als seine Gesellen die Cyclopen, vgl. I 259.

Mars: Zusammen mit Minerva bei Cadmus' Geschichte (B. III).

Venus: IV 531 ff. (wobei die Grazien zu erwähnen) und IV 758. Hier ist auf sie zurückzukommen und Amor, Hymen hinzuzuziehen; dazu etwa noch Vesta als Göttin des heiligen Herdes und Juno als Ehegöttin.

Parcen (Moira) mit der Fortuna: bekannt schon durch VIII 452 f., dazu aber nachher I 256 ff. (Fatum). Der Begriff der Nemesis wird wie der des Schicksals schon an Meleagers Geschichte klar gemacht werden können; ebenda zu erwähnen die Rachegöttinnen, deren Erscheinung in anderem Zusammenhange bei der Darstellung der Unterwelt (IV 451 ff.) vorzuführen ist. Das Wesen der Themis kann erst zu I 321 ff. klar gemacht werden.

Die Musen gehören zusammen mit Apollo als Gesangesgott, also zu XI 164 ff.

Sol: Buch II Anfang; ebendort ist wieder Luna (Phoebe, Semele), die als Apollos Schwester bereits bekannt ist, zu berühren. Dorthin gehören ferner: Aurora (Eos) v. 112, Dies (Hemera) v. 25, Horen und Jahreszeiten v. 25 ff. 118; dorthin gehören auch die Gestirne, von denen eine ganze Zahl schon vorher dagewesen ist (s. ob. die einzelnen Stellen).

Die Winde mit ihrem Beherrscher Aeolus I 55 ff., dort Iris I 270 (vgl. oben Mercurius). Alle diese sind als Gottheiten, welche zum Wetter in Beziehung stehen, zusammenzustellen mit Jupiter (s. oben). — Mit Iris in anderer Funktion ist wieder zu vergleichen Fama XI 39—63.

II. Die Gottheiten der Gewässer.

Das Wichtigste zusammenfassend zu geben bei I 253 ff., nachdem eine Reihe dieser Gottheiten schon früher dem Schüler bekannt geworden, vgl. II, 6 ff. 269 ff., ebenda die Flufsgötter II 239 ff., Ino und Melicertes (Leucothea und Palaemon) samt Glaucus durch IV 416 ff.

III. Die Gottheiten der Erde.

Tellus selbst II 272 ff.

Cybele etwa XI 16; dort auch Ceres mit den Eleusinien XI 93. 112 (s. ob. Raub der Proserpina).

Die Nymphen bei der Geschichte von Midas XI 153 zusammen mit Pan und den Berggottheiten (Tmolus).

Centauren: XII 210 ff.

Eine Zusammenstellung all dieser Gottheiten mag etwa zu II 272 ff. am Platze sein.

Bacchus mit seinem Gefolge von Satyrn, Bacchantinnen, Silenus, nachdem einzelnes bei der Geschichte von Orpheus' Tod und Midas dagewesen, III 511. 733.

IV. Die Gottheiten der Unterwelt.

Proserpina, Pluto und die gesamte Totenwelt in Übersicht zu IV 416—542, aber das Einzelne ist bereits vorher dagewesen; eine Anschauung der Schattenwelt giebt bereits dem Untertertianer X 1—77. Dort, zu B. IV, kann auch Tod und Schlaf erwähnt werden, auch die Eumeniden als finstere Mächte der Tiefe.

C. Heroensagen.

Hiervon Verschiedenes bei der Lektüre der beiden die Unterwelt schildernden Stücke, vielleicht gleich bei der des ersteren (Orpheus und Eurydice, X Anfang); dahin gehören: die korinthische Sage von Sisyphus (44), die argivische von den Danaiden (44),

dort auch Ixions gedacht (42; vgl. aber Lapithen und Centauren XII 210 f.), auch des Tantalus (41). Die weiteren Sagen:

1) Die korinthische Sage von Bellerophon wegen des Flügelrosses zu IV 663—803.

2) Die argivischen von Inachus zu III Anfang (vgl. oben Jupiter), von Proetus, Danae, Perseus, Medusa und Pegasus IV 663 ff., von Hercules: seine Geburt VIII 544, Thaten X 21, Tod bei der Vorausverkündigung von Nessus' Geschick XII 308 f., wo am besten die wichtigsten Züge der Sage in das Gedächtnis zurückgerufen werden.

3) Die lacedämonische und messenische Sage: Castor und Pollux, Lynceus und Idas VIII 301 f. 304 f.

4) Attische Sagen: Cecrops, Eumolpus XI 93 (s. Ceres), Cephalus und Procris zu VII 517 ff. — Die Sagen von Theseus wiederholungsweise entweder zu VIII 182 ff. oder VIII 260 ff. oder XII 210 ff.; hier ist jedenfalls alles noch einmal im Überblick zusammenzufassen.

5) Die Pelopidensage in ihren Hauptzügen (wiederholungsweise auch Tantalus) zu VI 172.

6) Thebanische Sagen: Cadmus III Anfang, Actaeon bei Pentheus III 720, Zethus und Amphion VI 178 f., Oedipus etwa bei Gelegenheit von Tiresias' Erwähnung VI 157.

7) Minos mit Theseus zusammen zu VIII 182 ff.

8) Der trojanische Sagenkreis. Auf ihn führt die Erzählung von den Myrmidonen VII 517. 660, auch die Geschichte der calydonischen Jagd, da Nestor daran beteiligt ist; auf die Sagen, welche die Zeit vor dem Kriege betreffen: Perseus und Andromeda (VIII 663 ff.).

Ohlau. J. Rost.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Oskar Jäger, Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament. Wiesbaden, C. G. Kunzes Nachfolger (Dr. Jacoby), 1883. 164 S. 8.

Wenn die Bemerkung in dem Protokoll der neunten Direktorenkonferenz von Ost- und Westpreufsen richtig ist, dafs Heiterkeit des Gemütes die glücklichste Seelenstimmung für den Erzieher der Jugend sei, so darf Oskar Jäger als ein ganz gesunder Pädagoge gelten. Das läfst sich auch aus einigen anderweiten Beobachtungen schliefsen; aber die beanspruchte Ehrwürdigkeit kann ihm nicht gerade zugestanden werden. Wie der edle Tokayer meines Freundes Z. mit einer künstlichen Filzperrücke als „bemostes Haupt" auftritt, so stellt sich Jäger vorgreiflicherweise mit seinen 70 Jahren auf die Postille gebückt dar, obwohl er doch laut Mushacke um die Weinlese des Jahres 1830 geboren ist.

Mit den vorliegenden „Wahrnehmungen und Ratschlägen" will er dem entgegentreten, was Landfermann einmal die didaktische Hyperbel genannt hat, und bei dem rein polemischen Charakter der Schrift läfst er sich auf einen Frieden mit den „grofsen Pädagogarchen" gar nicht ein. Gleichwohl ist es schwerlich seine Absicht, von dem Studium Schraders oder Kerns abzuraten. Darin freilich ist Ref. mit dem Verf. einverstanden, dafs die Persönlichkeit des Lehrers immerdar die Hauptsache bleibt; aber diese wird durch theoretische Studien in keiner Weise eingeengt. Zu zielbewufster, absichtsvoller Thätigkeit will und soll doch jeder durchdringen, und der Herdersche Satz, jeder Lehrer müsse seine eigene Methode haben, kann unmöglich so verstanden werden, dafs diese durch individuelle Empirie zu gewinnen sei. Was bisher von anderen erwogen, beobachtet und erfahren worden ist, und die daraus sich ergebenden methodischen Regeln und Prinzipien mögen dem Einzelnen nicht als Dogma gelten, und er soll keineswegs iurare in verba magistri oder systematis; aber je mehr er davon kennt, desto weniger werden seine Schüler als corpora vilia tironischer Experimente dienen. Die sächsischen Direktoren haben, just während Jägers Schrift gedruckt ward, einstimmig die These angenommen, dafs die Lehrer der höheren

Schulen sich mehr als bisher mit den Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätzen bekannt machen sollten, und die Referenten der einzelnen Anstalten bekennen, wie sehr sie durch das gestellte Thema angeregt und gefördert seien. Und stets wird das Interesse für die theoretischen Studien sich durch die Wahrnehmung belebt und belohnt finden, dafs der Einzelne die Grundsätze, die er für sich gewonnen hat und an denen er hing, vielfach bestätigt und zu einem einheitlichen System geordnet und ergänzt findet.

Direktorenkonferenzen sind nun freilich für Jäger ebensowenig eine Instanz, wie pädagogische Lehrbücher, Instruktionen und Reglements, und der Vorwurf hoher Worte und mangelnder Nüchternheit trifft nicht selten zu. Aber sich selbst wird er doch als Autorität gelten lassen. Nach Nr. 255 auf S. 60 ist ein vernünftiger Mensch, welcher auf der Turnlehrerbildungsanstalt gewesen ist, ihm lieber als einer, der nicht darauf gewesen ist, und hier gilt ihm der Naturalismus keineswegs als Ideal. Ja wenn wir auf S. 34 lesen: „Der alte C. L. R., mein Lehrer, war ein ganz vortrefflicher Pädagoge, ich habe nicht vorher noch nachher seinesgleichen gesehen,“ so dämmert in uns die Erinnerung auf, als habe besagter Karl Ludwig Roth eine Gymnasialpädagogik geschrieben, deren Studium vielleicht doch nicht ganz uneben sein möchte. Und wenn Jäger den vorliegenden aphoristischen Katechismus nur erweitern und mit den nötigen „Was ist das?“ versehen, wenn er den Regeln und Ratschlägen eine Erörterung ihrer Gründe und Wirkungen hinzufügen wollte, so würden wir in ihm den Verfasser eines sehr anregenden pädagogischen Lehrbuches begrüfsen dürfen. Inzwischen sind wir ihm für die immerhin losen aber geistvollen Bemerkungen sehr dankbar und können ihm mitteilen, dafs es bereits Direktoren giebt, die sich eine Anthologie daraus anlegen. Durch scharfe Beobachtung, reiche Erfahrung und unumwundene Sprache sind die 300 Apophthegmata, welche den ersten Teil der Schrift bilden, durchweg ausgezeichnet, und wir wünschen durch einige Beispiele, die wir hier und da mit Anmerkungen begleiten, zu der behaglich fesselnden Lektüre des Ganzen anzuregen.

Dafs der Historiker Jäger die Geschichte als ein — freilich sehr notwendiges — Nebenfach ansieht, für das die Stundenzahl und die Forderungen nicht zu erhöhen, sondern zu ermäfsigen seien, ist schon anderweit rühmlich bekannt. Hier heifst es (S. 8): „Und merke Dir beiläufig, . . . dafs die Überbürdung davon kommt, dafs man die Nebenstunden den Hauptstunden gleichgestellt hat und überall ein starkes Quantum gedächtnismäfsigen Wissens verlangt, anstatt dafs man früher den Hauptnachdruck auf das Können legte. Latein, Griechisch, Mathematik kann der Schüler, Geschichte kann er nicht, — er weifs nur einiges aus ihr. Und nun mache Dir die Rechnung

wie überbürdet, wenn wir so fortmachen, unsere Schüler im Jahre 2883[1]) sein werden. Denn es passiert bekanntlich immer mehr Geschichte."

In Nr. 6 begegnen wir der Horazischen Wahrheit von Homers 'Dic mihi musa virum' und des Cyklikers 'Fortunam Priami cantabo et nobile letum.' Der Kandidat soll nicht anheben: „Jene grofse Bewegung der Geister, welche man mit dem Namen der Reformation bezeichnet, nahm ihren Ursprung" u. s. w., sondern: „Am 31. Oktober 1517 las man an der Thüre der Schlofskirche zu Wittenberg einen Anschlag: 95 Thesen wider die Kraft des Ablasses" u. s. w. — Ganz vortrefflich ist die Bemerkung, zunächst lese der Geschichtslehrer über den Gegenstand, den er vorzutragen haben wird, ein gutes Buch, welches, wenn es gut ist, besser ist als deren zwei. — Auch ist „ein Buch studieren besser als in Journalen blättern." Für sich hat der Kandidat ein Heft anzulegen, das ihn durch das Leben begleiten mufs, aber vor Druck zu bewahren ist; in dasselbe ist einzutragen, was ihm aus seiner weiteren Lektüre, seinen späteren Studien für die Schule verwendbar erscheint.

Orakelhaft dunkel ist mir § 21: „dafs der Schüler — der Primaner nämlich — während seines Vortrages schreibt, nachschreibt, mufs er nicht hindern: die aufgeblasene Geschichtsdidaktik gestattet es auch, indem sie es Notizen machen nennt und in gleichem Athem das Nachschreiben verdammt." Die Didaktiker begründen ihre Lehre etwa so: „Gänzlich von schriftlicher Aufzeichnung abzusehn, ist nicht ratsam; das Gedächtnis der Schüler ist nicht treu genug, um alles Wissenswürdige sofort fest aufzunehmen, und aufserdem ist ein beschränktes Nachschreiben Sporn und Fessel der Aufmerksamkeit. Die wörtliche Aufzeichnung und mehr noch das Ausarbeiten geschichtlicher Hefte ist dagegen unzulässig, das erstere unterbricht die lebendige Verbindung zwischen Lehrer und Schüler, und das zweite ist zu zeitraubend." Mehr als diese untergeordnete und beschränkte Bedeutung ist den Aufzeichnungen der Schüler überhaupt (auch im Religionsunterricht u. a.) nicht zuzugestehn. Welchen Wert Jäger ihnen beilegt, ist nicht ersichtlich, und ebensowenig, ob er unter „mufs er nicht hindern" ein tolerari posse versteht oder der stenographierte Vortrag das Ideal ist, und worauf sich in seinem Sinne die Beschränkung „der Primaner nämlich" gründet. Vielleicht hat Jäger, auch mit Sekundanern noch, ähnliche Erfahrungen gemacht, wie der Ref., der in mehreren erblichen Heften — denn die „Aufzeichnungen" gehen auf die folgenden Generationen über — statt Beda venerabilis beharrlich geschrieben fand: Leda venerabilis.

---

[1]) Jägers Perspektiven erweitern sich sichtlich. Vor kurzem glaubte er den Wegfall des Französischen in Quinta für das Jahr 1983 in Aussicht nehmen zu dürfen.

Das Nachschreiben von Dahlmanns Politik gab ich auf, nachdem ich sie mir bei Marcus erstanden hatte und den Vortrag bis auf ganz wenige Exempel mit dem Buche wörtlich übereinstimmen sah. Wie weit sich Eckertz' Vortrag über seine eigenen Hülfsbücher erhob, weifs Jäger besser als ich; er wird aber die letzteren doch hoch genug schätzen, um ein fortlaufendes Nachschreiben des Vortrags für überflüssig zu erachten. Und wenn wir uns auf Prima beschränken, so kann ich dem jungen Lehrer dringend empfehlen, sich gegebenen Falles an das gute Buch („ein gutes ist besser als zwei gute"): „Abrifs der Neuesten Geschichte von 1815—1871" zu halten. Aus dem sich daran anlehnenden Vortrage hat der Primaner dann nur das zu notieren, was das Buch nicht enthält.

Mitunter sind aber jedwede Notizen gänzlich vom Übel. Es kommt vor — alle Tage kann's freilich nicht geschehen —, dafs Ohr und Auge aller Schüler an dem Munde des Lehrers hangen. Zwar „er trachte nicht nach warmem, lebendigem, patriotischem Vortrag, sondern nach einer einfachen und bestimmten Sprache, so wird ihm das andere — wenn er nämlich Leben, Wärme und Patriotismus in sich hat, — von selbst zufallen." Nehmen wir an, der Lehrer sei einiger natürlicher und lebendiger Wärme teilhaftig und habe kürzlich eins der pag. 4 empfohlenen guten und billigen Quellenbäder genommen. Wenn er dann (ohne besonderes Pathos) von Demosthenes zu erzählen hat: *τί καινότερον ἢ Μακεδὼν ἀνὴρ τὰ τῶν Ἑλλήνων κομίζων* oder von dem fatalis dux hujusce belli: 'pergit ire sequentibus paucis in hospitium Metelli .... ex mei animi sententia ... qui non iuraverit, in se hunc gladium strictum esse sciat', oder von dem jüngeren Africanus — Hier lächelt Jäger vornehm und macht sich auf die Ruinen Karthagos nebst „lanzenkundigem König" gefafst; indes ich will nicht von einem Pathos der Reflexion, sondern von dem der Thatsachen reden. *Τὰ μέν δὴ περὶ τῶν ὅπλων καὶ τῶν ὁμήρων ἐπαινοῦμεν .. χρὴ δ' ἐν τοῖς ἀναγκαίοις βραχυλογεῖν. Ἔκστητε τῆς Καρχηδόνος .. τήνδε γὰρ ἡμῖν ἔγνωσται κατασκάψαι.* Soll da jemand noch schreiben? Und gar wenn der eigene Patriotismus ins Spiel kommt?

Über mehrere Zweige des Unterrichtes verbreiten sich die „Hausregeln." Stelle dich nicht immer zwischen den Schüler und das Gedicht. Achte in Sexta hauptsächlich auf die Orthographie, die neue geoffenbarte. Und für später merke dir, dafs man auch zu viel verbessern kann. Lafs im deutschen, oder sogenannten Aufsatz laufen, was ein Schülerkopf nicht besser hat machen können: verdirb ihm seine Freude nicht, dafs er sich Mühe gegeben hat." — In No. 83 finden wir eine kleine Didaktik für das Übersetzen aus dem Lateinischen; weiterhin die Mahnung: das lateinische Scriptum, das du deinen Schülern zu übersetzen aufgiebst, mufst du auch selbst übersetzen — schrift-

lich wie sie, ich kann dir nicht helfen. Die lateinischen Aufsätze deiner Gymnasialprimaner sind wieder schlecht ausgefallen? — Weifst du was: lafs dir die französischen Aufsätze deiner Realprimaner geben, dann wirst du gleich getröstet sein."

Doch wir müssen es uns versagen, auf die Fülle didaktischer Bemerkungen im einzelnen weiter einzugehen, und erörtern lieber einige Punkte, die Jäger über die Zucht, die Pflichten und die Haltung der Direktoren und Lehrer hervorhebt.

Bei der Konstruktion eines Gymnasium ideale wünscht er nicht unter 300 und nicht über 400 Schüler, — keine Vorschule. In Rheinland und Westfalen hält man ziemlich allgemein die Volksschule fest, die wenigstens zu der Zeit, als Ref. am F. W. Gymnasium zu Köln sein Probejahr machte, auch von den Söhnen der reichsten Patricier besucht ward. Über Vorzüge und Mängel der Vorschulen bringen das Referat des Direktors Kretschmann und die eben erscheinenden Verhandlungen der 10. Konferenz ost- und westpreufsischer Direktoren ausführliche Erörterungen und Erfahrungen.

„Die Schüler aber seien, wie man sie auf dem Markte kauft. Denn wir müssen ein Ideal haben, das möglich ist." — Referent ist zwischen Köln und Königsberg ziemlich weit umher gekommen, aber er hat noch keine Stadt gefunden, in der nicht über das unglaublich schlechte Schülermaterial geklagt worden wäre. Die Ubiquität dieser Wahrnehmung beeinträchtigt ihren Wert.

Als erste Säule des Idealgymnasiums sieht Jäger den Schuldiener an. Mit vollem Recht. Für das, was Herbart-Ziller-Stoy (oder laut pag. 84 der 4. sächsischen Direktorenkonferenz kürzer gesagt: Kern) die „Regierung" nennen, ist der Schuldiener von hoher Bedeutung. Wenn er z. B. in seine Mienen und in den Ton der von ihm geschwungenen Handglocke den erforderlichen Zorn zu legen versteht, so sieht man — experto crede Ruperto — die Schüler und selbst den verspäteten Lehrer auf offener Strasse sich in Trab setzen, und der Direktor hat niemals über Pünktlichkeit Zwiesprachen zu halten. — Unter dem, was er besitzen soll, führt Jäger an: „womöglich keine erwachsene Tochter." Ob es gerade nötig ist, dafs sein Sohn im 6. Semester die Prima belastet, um sich den Zugang zur sella curulis eines Gymnasialdirektors offen zu halten, ist nicht gesagt. Auch nicht, ob er — ut fit — als ein „nach dem Ermessen des Direktors geeigneter" Pensionsvater anzusehen ist.

„Was alsdann den Direktor betrifft" (ein vorzüglicher Übergang!), so darf er nicht jung sein, sonst will er gleich wieder an ein anderes Gymnasium. Von seinen Tugenden erwähnen wir die landläufigen hier nicht weiter, sondern heben nur einige originelle Bemerkungen hervor. Im Verkehr mit den Kollegen sei er eher Optimist, als das Gegenteil. Er arbeitet selbst am meisten; er tadelt, aber schimpft nicht, — er läfst mit

sich reden. Ist er selbst von Natur nicht hervorragend gutmütig, was nicht einmal zu wünschen, — so sei es dagegen seine Frau. Er trete sein Amt nicht mit der Absicht an, die „ziemlich verrotteten Zustände“ gleich in den ersten acht Tagen „zurechtzurotten.“ (Hört, hört! Das mögen sich auch diejenigen Lehrer merken, deren erste Erfahrung in ihrem neuen Amte die grofse Unfähigkeit ihrer Vorgänger zu sein pflegt; ihre Nachfolger in der früheren Stellung reden genau so). „Sie werden Energie von dir fordern, namentlich deine Herren Kuratoren.“ Man darf die Bemerkung wohl verallgemeinern: Schulkollegium, Magistrat, Kuratorium, Publikum, Lehrer und Schüler verlangen, dafs der Direktor gegen alle 5 andern Faktoren mit festem Nachdruck, gegen den betreffenden selbst aber recht geschmeidig auftrete. Was denn freilich schwer ist. — Recht nett ist auch die „orientalische“ Regierungsweise geschildert mit viel amtlichem Air, Verordnungen, Zirkularen, Protokollen, Fachkonferenzen, allgemeinen Konferenzen, Referaten, Korreferaten, Lehrplanfolianten. „Du zeigst dich wenig, wie einst die Perserkönige, damit deine Unterthanen nicht den Respekt verlieren.“ Die occidentalische, germanische, menschliche besteht darin, dafs man auf dem Platze ist und die Augen offen hält, am Gespräch der Kollegen in den Pausen mit Heiterkeit teilnimmt, für jedes Desiderium zugänglich ist; diese Methode hat den grofsen Vorteil, dafs man sehr vieles im Keime ersticken, ruhig schlichten kann, ehe es an die grofse Glocke kommt.

Unter den anderweiten Hausregeln für Direktoren vermisse ich die von Döderlein durch Landfermann bei dessen 25jährigem Schulrats-Jubiläum in Koblenz uns übermachte: „Sei selber immer nobel, aber erwarte nicht, dafs auch die anderen alle nobel seien.“

In dem Lehrerkollegium des Idealgymnasiums seien von 18 nur 2 schlechte, welche sich aber auch für keine vorzüglichen halten, 4 mittelmäfsige, 7 gute, 4 vorzügliche und „ein Mann, von Geist — den die andern dafür halten, nicht er selbst sich selbst: mit Fähigkeit im Deutschen für I, facultas für II.“ Einigen Geist werden doch auch die vorzüglichen und guten besitzen dürfen; aber wahr ist es, ein Gymnasium mit lauter Genies ist vielleicht noch bedenklicher, wie eins mit lauter Pedanten.

Hinsichtlich der Zucht sei bemerkt, dafs Jäger dem sparsamen Gebrauch des Rohrstocks nicht abgeneigt ist; er will das „treffliche Werkzeug nicht dem Moloch einer falschen Humanität geopfert“ wissen; ganz gute Lehrer, die in der That seiner nicht bedürfen „giebt es hier zu Lande nicht.“ Strafarbeiten zu verbieten, sei recht schön; aber er kenne keine Anstalt, wo sie nicht durch eine Hinterthür wieder eindrängen. Sehr treffend ist die Frage „ob ihr auch etwas vergessen könnt? oder ob

weil die miserable Redensart tantum abest ut .. ut auf allen 20 Seiten nicht ein einziges Mal vorkommt.

Den Schlufs bilden eine Königsgeburtstagsrede und Entwürfe für Schulandachten. Jäger steht auf sehr solidem religiösen Standpunkt und hat die Bedeutung des 8. Kapitels des Römerbriefes an sich selber gründlich erfahren. Eingedenk der Pflicht gegen die Jugend und des allgemeinen evangelischen Priestertums fordert er mit vollem Recht eine gröfsere Beteiligung der Lehrer an dem Religionsunterricht, der durch seine Isolierung an Bedeutung und Einflufs keineswegs gewinnt. Dafs jeder Ordinarius ihn in seiner Klasse erteile, wie das früher der Fall war, ist freilich weder ratsam noch möglich. Über die Teilnahme am Gottesdienst bemerkt er: „Du könntest auch etwas fleifsiger in die Kirche gehen; dein conservativer Landrat ist über solche Rücksichten erhaben: Du, Ordinarius von 35 Schülern, nicht". Hier ist die Rücksicht auf Schüler und Eltern mit dem ethischen Unbehagen eines falschen Scheines gemischt; völlig zweifellos ist ihre Geltung aber auf dem Gebiet der Politik, wo das Schulamt, auch nach Jägers Theorie, grofse Zurückhaltung fordert und zwar nicht am wenigsten von den „gutgesinnten". Die Zahl der Andachten beschränkt Jäger auf zwei und meint, besser zwei zu wenig, als sechs zu viel. Dafs sie Montag früh und Sonnabend Mittag abzuhalten seien, wird doch so ziemlich allen einleuchten, obwohl Jäger frägt: „Warum nicht lieber am Sonnabend früh 8? die Stimmung ist besser, frischer". Ref. hat im Gegenteil jahraus, jahrein gefunden, dafs der Gesang der Schüler am Sonnabend Mittag kräftiger und lebendiger ertönt, als zu jeder andern Zeit.

Der Forderung: „Ein Liedervers aus dem gemeinen Gemeindegesangbuch, nicht aus einem präparierten Schulgesangbuche" ist keinerlei Begründung hinzugefügt. Was ist denn gegen Klix einzuwenden? Soll man etwa unter präpariert eine besondere Tendenz oder Manier sich denken? Teilt Jäger die Bedenken W. Bauers (Päd. Encycl. II 771) hinsichtlich des Abbruchs, den das kirchliche Leben durch besondere Schulgesangbücher erleiden könnte? Im päg. Archiv 1860 S. 434—437 sind die Gegenbemerkungen zu lesen. Auch erinnert sich Ref., dafs er einst statt eines Gesangbuches mit Felix und Therese Dahns Gedichten nach Hause kam. Denn als er auf die Frage des Königsberger Buchhändlers: welches Gesangbuch? antwortete: „das evangelische", sagte dieser sehr gelassen: „deren haben wir hier acht verschiedene." Die Option der Beamten stand noch bevor, und alle acht konnte man sich doch nicht anschaffen. — In Köln hat man immerhin auch eine Civil- und eine Militärgemeinde, und die 80 Kirchenlieder haben in der beregten Hinsicht schwerlich Schaden angerichtet.

In Summa, es ist eine geistvolle Schrift in sehr pikantem Tone, eigentlich mehr noch für erfahrene Lehrer geeignet als für

Neulinge, die manches mifsverstehen könnten. Säuselnd wandelt seine Liebe, donnernd uns sein Zorn vorbei; wem der letztere eigentlich gilt, ist nicht recht ersichtlich; wenn man denkt, jetzt hat man's, so erfolgen Gedankenstriche. Z. B. „Ja, treibt es nur vollends hinaus mit eurer pädagogischen Hetzpeitsche, das bischen Natur, aus unsern Schulen, ihr — —". Will das denn irgend einer der namhaften Pädagogen wirklich? Kommt der Begriff, „junge Lehrkraft" statt der Person denn irgend vor, aufser bei Etatsverhandlungen? Gilt es wirklich nicht mehr: men not measures? Zweifelt jemand daran, dafs das Beste, was in der Schule geschieht, auf der Persönlichkeit des Lehrers beruht? Giebt es wirklich in der im 19. Jahrhundert entdeckten, encyklopädisch beschriebenen und systematisch dargelegten pädagogischen besten Welt keine Stunde mehr, auf die der Schüler sich freut? Ist es aus mit der Idealität und dem Frohsinn der Jugend?

Gerade der Beifall, den Jägers Schrift findet, wird beweisen, dafs dem nicht so ist.

Das „Testament" haben wir mit grofsem Vergnügen gelesen und bitten um recht zahlreiche Codicille.

Danzig. Karl Kruse.

In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höhern Schulen zu verwerten? Separatabdruck der Referate des Direktor Dr. Frick (Halle) und des Direktor Dr. Friedel (Stendal) zu den Verhandlungen der vierten Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 125 S. nebst einer tabellarischen Übersicht über das Lehrverfahren und über die Litteratur der H.-Z.-St.schen Didaktik. 1,60 M.

Eine der brennenden Fragen auf dem Gebiete des höhern Unterrichtswesens ist seit längerer Zeit die theoretische und praktische Vorbereitung der Lehrer. Wie Herr Direktor Dr. Frick mit geschickter Benutzung der glücklichen Verhältnisse, die ihm seine Stellung als Leiter der Franckeschen Stiftungen bietet, in seinem Kreise die Lösung dieser Frage gefunden hat, wird den Fachgenossen aus seiner interessanten Schrift „Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen" bekannt sein. Eine dem Bedürfnis entsprechende Ausdehnung des hier Geschaffenen dürfte der richtige Weg sein, um dem allgemein anerkannten Übelstande abzuhelfen.

Dieser Thätigkeit Fricks verdankt auch die vorliegende Schrift offenbar ihre Entstehung, „weil die Aufgabe, Lehrer zu bilden, am nachdrücklichsten zu einer Beschäftigung auch mit der pädagogischen und didaktischen Theorie nötigt". Der Kenner der Herbartschen Pädagogik wird wissen, welch' centrale Stellung gerade die Didaktik bei Herbart einnimmt und mit Interesse die Anwendung seiner Grundsätze auf ein bis dahin ziemlich fremdes Gebiet verfolgen. Dem Anfänger im Studium der Herbartschen Pädagogik

bietet sie durch die klare und scharfe Heraushebung der wichtigsten didaktischen Grundsätze ein vortreffliches Orientierungsmittel, welches ihn unter Beihilfe von Kerns anerkannter Darstellung leicht über die Schwierigkeiten dieses Studiums hinwegbringt und vortrefflich in die Litteratur der Herbartschen Schule einführt.

Die Referate erhalten ein besonderes Interesse dadurch, dafs möglichst oft den Referenten und Korreferenten der einzelnen Anstalten das Wort gegeben wird. Aus dem reichen Inhalte gestattet sich Ref. nur einige Punkte herauszuheben. Unter der Überschrift „Beseitigung irriger Voraussetzungen" behandeln beide Referate die „Parteistellung" der einzelnen Anstalten gegenüber der Frage. Während manche ungefähr den Standpunkt einnehmen, dafs das Gute in der Herbartschen Pädagogik nicht mehr neu, das Neue aber nicht gut sei, spricht sich die grofse Mehrzahl mit mehr oder weniger Einschränkung für die Verwertung der Herbartschen Didaktik aus und erkennt an, dafs die Praxis des höhern Unterrichts einer rationellen, in allen Disziplinen durchgebildeten Unterrichtsmethodik zu ihrem Schaden noch entbehrt. Das scharfe Urteil Fricks:[1]) „So ist das, was die höheren Schulen zusammenhält, im besten Falle die Tradition, in Wahrheit der Zufall, der rohe Empirismus, das Experiment" findet mehrfach Zustimmung. Die Frage ist im letzten Grunde die: Bedarf der höhere Unterricht einer fest durchgebildeten Methodik oder reicht er mit den vereinzelten Anweisungen aus, wie sie die Tradition und die Fachwissenschaften bieten? Und hier dürfte doch Herbarts Ausspruch Beachtung verdienen:[2]) „Nirgend ist philosophische Umsicht durch allgemeine Idee so nötig als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge ziehen." Wer sich mit der Überlieferung vereinzelter Anweisungen begnügt, verkennt die Macht, die richtig abstrahierten allgemeinen Begriffen inne wohnt. Die richtige Zusammenfassung und Verallgemeinerung einzelner Erkenntnisse ist Sache des schöpferischen philosophischen Denkens und nicht von jedem zu erwarten. Umgekehrt dagegen unterwirft sich der allgemeine Begriff, wofern er nur mit hinreichender Festigkeit angeeignet ist, mit Sicherheit allmählich das Einzelne und dringt mit innerer Notwendigkeit auf unbedingte Herrschaft. Die einzelnen Anweisungen, wie sie pädagogische Lehrbücher bei den einzelnen Disziplinen in schätzbarer Fülle geben und wie sie die Fachwissenschaften der allgemeinen Didaktik immer wieder suppeditieren müssen, bleiben disiecta membra, wenn sie nicht durch diese stets auf einen Zweck konzentriert werden. Dafs aber Auswahl des Stoffes, methodische Vorbereitung und Konzen-

---

[1]) Sem. pr. S. 54.
[2]) Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik.

tration der einzelnen Kenntnisse nach dem Gesichtspunkte des anziehenden Unterrichts im besten Falle vereinzelt und planlos betrieben werden, dürfen wir uns nicht verhehlen. Übrigens wird S. 16 u. ff. sehr entschieden darauf hingewiesen, dafs die Methode die individuelle Freiheit und die Wirkung der Persönlichkeit nicht beschränken soll und darf.

Es hat bei der eigentümlichen Stellung der Herbartschen Psychologie Bedenken erregt, dafs man die didaktischen Grundsätze gerade seiner Pädagogik in den Unterricht einführen will. Eine eingehende Behandlung dieser Frage würde gewifs von Wert sein. Die richtigen Gesichtspunkte sind S. 24 kurz entwickelt. Herbart hat seine allgemeine Pädagogik zuerst geschrieben, und es war sein Bestreben, die der Pädagogik immanenten allgemeinen Begriffe zu entwickeln[1]). Das verleiht diesem Werke das grofsartige Übergewicht über solche Systeme, wie z. B. die von Spencer u. a., in denen die Pädagogik nach anders woher, namentlich aus den Naturwissenschaften übertragenen Ideen, zugeschnitten wird. Der Umstand, dafs Herbart die Vorstellung zur psychischen Grundfunktion macht, hat zwar den Nachteil, dafs die Bildung des Willens zerrissen ist und zwischen der Erziehung durch Unterricht und der Zucht kein organischer Zusammenhang stattfindet. Auf der andern Seite aber hat diese Anschauung H. dahin geführt, das Hauptgewicht auf die Didaktik zu legen und dieselbe mit einer ganz besonderen Sorgfalt auszubilden. Wenn infolge dessen die Gefahr künstlicher Konstruktionen des Unterrichts auch nicht ausgeschlossen und von den Nachfolgern H.s, namentlich von Ziller, auch nicht immer vermieden worden ist, so steht den höhern Schulen doch nichts im Wege, sich das Gute und Richtige in H.s Pädagogik anzueignen und das Vertrauen zu hegen, dafs das Gegengewicht des Unterrichtsstoffs und die befruchtende Nähe der Wissenschaften unnatürliche Konstruktionen und rein schematische Behandlung des Unterrichts nicht aufkommen lassen wird.

Es folgt sodann S. 22—93 die „Würdigung der H.-Z.-St.schen didaktischen Grundsätze unter dem Gesichtspunkte ihrer Verwendbarkeit für die höhern Schulen“, worin die wichtigsten Begriffe der H.schen Didaktik einer Prüfung unterworfen werden. Es sind insbesondere das vielseitige, gleichschwebende Interesse, die Konzentration des Unterrichts, der erziehende Unterricht, die Gliederung des Unterrichts und die sogenannten Formalstufen. Der Verf. hat nach Ansicht des Ref. richtig und scharf die Punkte der H.schen Didaktik bezeichnet, deren Verwendung im Unterricht der höhern Schulen möglich und erspriefslich ist, und setzt dieser Verwendung in mafsvoller Weise die nötigen Schranken durch die Persönlichkeit des Lehrers. Ref. hätte gewünscht, dafs

[1]) Herbart, Allgemeine Pädagogik. Herausgeg. von Richter. S. 6.

diese individuelle Freiheit, die der Verf. ganz besonders bei Anwendung der Formalstufen betont, ausdrücklich auch bei den verschiedenen Arten des Interesses, namentlich dem Interesse der Teilnahme, vorbehalten wäre. Denn hier liegt die Gefahr nahe, dafs durch gewaltsames Zerren von einem Interesse ins andere die Bildung eines einheitlichen, starken Gefühls verhindert wird. Übrigens verdient gerade der Abschnitt der H.schen Didaktik über das Interesse der Teilnahme, dessen Unzulänglichkeit H. selbst durch seine Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ auszugleichen bemüht war, eine eingehendere Behandlung, als er bis jetzt meines Wissens in der H.schen Schule erfahren hat. — Mit Recht wird alsdann die Forderung eines erziehenden Unterrichts als höchste Aufgabe auch der höhern Schulen hingestellt im Gegensatz zu der noch viel verbreiteten Ansicht, dafs dieselben in erster Linie die Mitteilung einer formalen Bildung durch möglichst vielseitige Gymnastik des Geistes zum Zwecke hätten. Das wichtigste Mittel zu diesem Zwecke ist die Konzentration des Unterrichts. Ref. hält diesen Punkt, der weniger durch H. selbt als durch seine Schule seine Ausbildung erhalten hat, für einen der wichtigsten. Die ganze Idee des erziehenden Unterrichts steht und fällt mit der Konzentration des Unterrichtsstoffes auf das sittlich-religiöse Leben des Zöglings. Die höchsten sittlichen und religiösen Ideen müssen durch den gesamten Unterricht so gefestigt, in dem ganzen Vorstellungskreise und Gemütsleben so sicher verankert werden, dafs sie auch in Zeiten des Zweifels und der Anfechtung vorhalten. Dazu aber ist nötig, dafs „das Gelernte zugleich empfunden sei, und dafs sehr grofse Massen des Gelernten eine tiefe Gesamtempfindung bewirken, mit welcher sich eine logische und praktische Ausbildung von Begriffen, Maximen und Grundsätzen verbinden mufs.“[1]) — Indem der Verf. die künstliche Konzentration und die sogenannten Gesinnungsstoffe verwirft, und sich dagegen für die Stoysche Idee einer Statik des Unterrichts erklärt, macht er die Wichtigkeit und Fruchtbarkeit des Konzentrationsgedankens besonders auf der höchsten Stufe anschaulich. Von grofsem Interesse war dem Ref. das Beispiel einer für die 4 Semester der Prima durchgeführten Konzentration zwischen dem griechischen und deutschen Unterrichte. In ähnlicher Weise, wie es hier geschehen ist, wurde von dem Unterzeichneten im letzten Schuljahre mit der Lektüre des Ajax die Betrachtung von Minna von Barnhelm verbunden und in den deutschen Stunden der Begriff der Ehre nach verschiedenen Richtungen entwickelt. Als Frucht dieser Besprechung ergab sich das Aufsatzthema: Die Ehre als Motiv in Sophokles' Ajax und Lessings Minna von Barnhelm[2]).

---

[1]) Herbart über Staat und Erziehung. 12. Kap.
[2]) Progr. von Schleiz. Ostern 1883.

Dies Beispiel möge zugleich die Zweifel des Korreferenten an der allgemeinen Durchführbarkeit einer solcher Konzentration widerlegen. Es ist offenbar, dafs die gleichen Grundsätze auch zu dem gleichen Verfahren führen werden. Der Stoff der Konzentration wird nach der Individualität und Stellung des Lehrers verschieden sein, die Hauptsache ist das Ziel, auf das sich die Konzentration richtet. Und da dies in den spekulativ-ästhetischen Ideen auf der einen und den sittlich-religiösen auf der andern Seite gegeben ist, so kann bei gehöriger Vorbildung auch ein ganzes Kollegium diese Aufgabe erfüllen.

Ganz besonders instruktiv für das Verständnis der H.schen Didaktik erscheint dem Unterzeichneten die Behandlung der sogenannten Formalstufen durch den Referenten und Korreferenten mit der im Referat gegebenen Anwendung derselben bei einer Geschichtsrepetition des Abschnitts 63—44 v. Chr. Der Verf. und mit ihm die Direktorenkonferenz verlangen übrigens nicht die Absolvierung dieser Stufen bei jeder methodischen Einheit, sondern wollen dem Lehrer darin mit Recht völlig freie Hand lassen. Mag man nun den Unterricht bis ins Einzelne streng nach diesen Stufen gliedern wollen, mag man sie mit Kern erst auf gröfsere Ganze anwenden und mehr als Direktiven für die Behandlung des Stoffes ansehen, darüber herrscht in den meisten Referaten Einstimmung, dafs erst durch ihre bewufste Verwendung der Unterricht ein wirklich bildender werden kann.

Den Schlufs bildet eine Reihe von praktischen Folgerungen, worin der Verf. die wichtigsten der jetzt schwebenden pädagogischen Fragen bespricht. Erwähnt seien die Extemporale-Not, die Einrichtung der Lehr- und Übungsbücher, die grammatistische Methode, in deren Verwerfung der Korreferent indessen nicht einstimmt, die Überbürdung und die Lehrerbildung. Es folgen die vom Referenten und Korreferenten gemeinschaftlich vertretenen Thesen mit den geringen Abänderungen der Konferenz, das Korreferat und als Schlufs eine tabellarische Übersicht über das Lehrverfahren mit einer anschaulichen Darstellung der Formalstufen. Die Konferenz erkannte es als dringend zu wünschen an, dafs die Herbartsche Didaktik mehr als bisher im Unterricht der höhern Schulen Verwendung finde und erklärte besonders folgende Punkte dieser Didaktik für beachtenswert: 1) „Die Forderung, dafs aller Unterricht ein erziehender sei.“ 2) „Die Forderung, dafs nicht das Wissen höchster Zweck alles Unterrichts sei, sondern die Entwicklung des lebendigen Interesses (im Sinne Herbarts).“ 3) „Die Forderung der Erregung eines vielseitigen und doch konzentrierten Interesses.“ 4) „Die Forderung einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichteten Konzentration des Unterrichts.“ 5) „Die Forderung einer auf das sorgfältigste durchgeführten Gliederung des Unterrichts.“

wie überbürdet, wenn wir so fortmachen, unsere Schüler im Jahre 2883[1]) sein werden. Denn es passiert bekanntlich immer mehr Geschichte."

In Nr. 6 begegnen wir der Horazischen Wahrheit von Homers 'Dic mihi musa virum' und des Cyklikers 'Fortunam Priami cantabo et nobile letum.' Der Kandidat soll nicht anheben: „Jene grofse Bewegung der Geister, welche man mit dem Namen der Reformation bezeichnet, nahm ihren Ursprung" u. s. w., sondern: „Am 31. Oktober 1517 las man an der Thüre der Schlofskirche zu Wittenberg einen Anschlag: 95 Thesen wider die Kraft des Ablasses" u. s. w. — Ganz vortrefflich ist die Bemerkung, zunächst lese der Geschichtslehrer über den Gegenstand, den er vorzutragen haben wird, ein gutes Buch, welches, wenn es gut ist, besser ist als deren zwei. — Auch ist „ein Buch studieren besser als in Journalen blättern." Für sich hat der Kandidat ein Heft anzulegen, das ihn durch das Leben begleiten mufs, aber vor Druck zu bewahren ist; in dasselbe ist einzutragen, was ihm aus seiner weiteren Lektüre, seinen späteren Studien für die Schule verwendbar erscheint.

Orakelhaft dunkel ist mir § 21: „dafs der Schüler — der Primaner nämlich — während seines Vortrages schreibt, nachschreibt, mufs er nicht hindern: die aufgeblasene Geschichtsdidaktik gestattet es auch, indem sie es Notizen machen nennt und in gleichem Athem das Nachschreiben verdammt." Die Didaktiker begründen ihre Lehre etwa so: „Gänzlich von schriftlicher Aufzeichnung abzusehn, ist nicht ratsam; das Gedächtnis der Schüler ist nicht treu genug, um alles Wissenswürdige sofort fest aufzunehmen, und aufserdem ist ein beschränktes Nachschreiben Sporn und Fessel der Aufmerksamkeit. Die wörtliche Aufzeichnung und mehr noch das Ausarbeiten geschichtlicher Hefte ist dagegen unzulässig, das erstere unterbricht die lebendige Verbindung zwischen Lehrer und Schüler, und das zweite ist zu zeitraubend." Mehr als diese untergeordnete und beschränkte Bedeutung ist den Aufzeichnungen der Schüler überhaupt (auch im Religionsunterricht u. a.) nicht zuzugestehn. Welchen Wert Jäger ihnen beilegt, ist nicht ersichtlich, und ebensowenig, ob er unter „mufs er nicht hindern" ein tolerari posse versteht oder der stenographierte Vortrag das Ideal ist, und worauf sich in seinem Sinne die Beschränkung „der Primaner nämlich" gründet. Vielleicht hat Jäger, auch mit Sekundanern noch, ähnliche Erfahrungen gemacht, wie der Ref., der in mehreren erblichen Heften — denn die „Aufzeichnungen" gehen auf die folgenden Generationen über — statt Beda venerabilis beharrlich geschrieben fand: Leda venerabilis.

[1]) Jägers Perspektiven erweitern sich sichtlich. Vor kurzem glaubte er den Wegfall des Französischen in Quinta für das Jahr 1983 in Aussicht nehmen zu dürfen.

Das Nachschreiben von Dahlmanns Politik gab ich auf, nachdem ich sie mir bei Marcus erstanden hatte und den Vortrag bis auf ganz wenige Exempel mit dem Buche wörtlich übereinstimmen sah. Wie weit sich Eckertz' Vortrag über seine eigenen Hülfsbücher erhob, weifs Jäger besser als ich; er wird aber die letzteren doch hoch genug schätzen, um ein fortlaufendes Nachschreiben des Vortrags für überflüssig zu erachten. Und wenn wir uns auf Prima beschränken, so kann ich dem jungen Lehrer dringend empfehlen, sich gegebenen Falles an das gute Buch („ein gutes ist besser als zwei gute"): „Abrifs der Neuesten Geschichte von 1815—1871" zu halten. Aus dem sich daran anlehnenden Vortrage hat der Primaner dann nur das zu notieren, was das Buch nicht enthält.

Mitunter sind aber jedwede Notizen gänzlich vom Übel. Es kommt vor — alle Tage kann's freilich nicht geschehen —, dafs Ohr und Auge aller Schüler an dem Munde des Lehrers hangen. Zwar „er trachte nicht nach warmem, lebendigem, patriotischem Vortrag, sondern nach einer einfachen und bestimmten Sprache, so wird ihm das andere — wenn er nämlich Leben, Wärme und Patriotismus in sich hat, — von selbst zufallen." Nehmen wir an, der Lehrer sei einiger natürlicher und lebendiger Wärme teilhaftig und habe kürzlich eins der pag. 4 empfohlenen guten und billigen Quellenbäder genommen. Wenn er dann (ohne besonderes Pathos) von Demosthenes zu erzählen hat: *τί καινότερον ἢ Μακεδὼν ἀνὴρ τὰ τῶν Ἑλλήνων κομίζων* oder von dem fatalis dux hujusce belli: 'pergit ire sequentibus paucis in hospitium Metelli .... ex mei animi sententia ... qui non iuraverit, in se hunc gladium strictum esse sciat', oder von dem jüngeren Africanus — Hier lächelt Jäger vornehm und macht sich auf die Ruinen Karthagos nebst „lanzenkundigem König" gefafst; indes ich will nicht von einem Pathos der Reflexion, sondern von dem der Thatsachen reden. *Τὰ μέν δὴ περὶ τῶν ὅπλων καὶ τῶν ὁμήρων ἐπαινοῦμεν .. χρὴ δ' ἐν τοῖς ἀναγκαίοις βραχυλογεῖν. Ἔκστητε τῆς Καρχηδόνος .. τήνδε γὰρ ἡμῖν ἔγνωσται κατασκάψαι.* Soll da jemand noch schreiben? Und gar wenn der eigene Patriotismus ins Spiel kommt?

Über mehrere Zweige des Unterrichtes verbreiten sich die „Hausregeln." Stelle dich nicht immer zwischen den Schüler und das Gedicht. Achte in Sexta hauptsächlich auf die Orthographie, die neue geoffenbarte. Und für später merke dir, dafs man auch zu viel verbessern kann. Lafs im deutschen, oder sogenannten Aufsatz laufen, was ein Schülerkopf nicht besser hat machen können: verdirb ihm seine Freude nicht, dafs er sich Mühe gegeben hat." — In No. 83 finden wir eine kleine Didaktik für das Übersetzen aus dem Lateinischen; weiterhin die Mahnung: das lateinische Scriptum, das du deinen Schülern zu übersetzen aufgiebst, mufst du auch selbst übersetzen — schrift-

lich wie sie, ich kann dir nicht helfen. Die lateinischen Aufsätze deiner Gymnasialprimaner sind wieder schlecht ausgefallen? — Weifst du was: lafs dir die französischen Aufsätze deiner Realprimaner geben, dann wirst du gleich getröstet sein."

Doch wir müssen es uns versagen, auf die Fülle didaktischer Bemerkungen im einzelnen weiter einzugehen, und erörtern lieber einige Punkte, die Jäger über die Zucht, die Pflichten und die Haltung der Direktoren und Lehrer hervorhebt.

Bei der Konstruktion eines Gymnasium ideale wünscht er nicht unter 300 und nicht über 400 Schüler, — keine Vorschule. In Rheinland und Westfalen hält man ziemlich allgemein die Volksschule fest, die wenigstens zu der Zeit, als Ref. am F. W. Gymnasium zu Köln sein Probejahr machte, auch von den Söhnen der reichsten Patricier besucht ward. Über Vorzüge und Mängel der Vorschulen bringen das Referat des Direktors Kretschmann und die eben erscheinenden Verhandlungen der 10. Konferenz ost- und westpreufsischer Direktoren ausführliche Erörterungen und Erfahrungen.

„Die Schüler aber seien, wie man sie auf dem Markte kauft. Denn wir müssen ein Ideal haben, das möglich ist." — Referent ist zwischen Köln und Königsberg ziemlich weit umher gekommen, aber er hat noch keine Stadt gefunden, in der nicht über das unglaublich schlechte Schülermaterial geklagt worden wäre. Die Ubiquität dieser Wahrnehmung beeinträchtigt ihren Wert.

Als erste Säule des Idealgymnasiums sieht Jäger den Schuldiener an. Mit vollem Recht. Für das, was Herbart-Ziller-Stoy (oder laut pag. 84 der 4. sächsischen Direktorenkonferenz kürzer gesagt: Kern) die „Regierung" nennen, ist der Schuldiener von hoher Bedeutung. Wenn er z. B. in seine Mienen und in den Ton der von ihm geschwungenen Handglocke den erforderlichen Zorn zu legen versteht, so sieht man — experto crede Ruperto — die Schüler und selbst den verspäteten Lehrer auf offener Strasse sich in Trab setzen, und der Direktor hat niemals über Pünktlichkeit Zwiesprachen zu halten. — Unter dem, was er besitzen soll, führt Jäger an: „womöglich keine erwachsene Tochter." Ob es gerade nötig ist, dafs sein Sohn im 6. Semester die Prima belastet, um sich den Zugang zur sella curulis eines Gymnasialdirektors offen zu halten, ist nicht gesagt. Auch nicht, ob er — ut fit — als ein „nach dem Ermessen des Direktors geeigneter" Pensionsvater anzusehen ist.

„Was alsdann den Direktor betrifft" (ein vorzüglicher Übergang!), so darf er nicht jung sein, sonst will er gleich wieder an ein anderes Gymnasium. Von seinen Tugenden erwähnen wir die landläufigen hier nicht weiter, sondern heben nur einige originelle Bemerkungen hervor. Im Verkehr mit den Kollegen sei er eher Optimist, als das Gegenteil. Er arbeitet selbst am meisten; er tadelt, aber schimpft nicht, — er läfst mit

sich reden. Ist er selbst von Natur nicht hervorragend gutmütig, was nicht einmal zu wünschen, — so sei es dagegen seine Frau. Er trete sein Amt nicht mit der Absicht an, die „ziemlich verrotteten Zustände“ gleich in den ersten acht Tagen „zurechtzurotten.“ (Hört, hört! Das mögen sich auch diejenigen Lehrer merken, deren erste Erfahrung in ihrem neuen Amte die grofse Unfähigkeit ihrer Vorgänger zu sein pflegt; ihre Nachfolger in der früheren Stellung reden genau so). „Sie werden Energie von dir fordern, namentlich deine Herren Kuratoren.“ Man darf die Bemerkung wohl verallgemeinern: Schulkollegium, Magistrat, Kuratorium, Publikum, Lehrer und Schüler verlangen, dafs der Direktor gegen alle 5 andern Faktoren mit festem Nachdruck, gegen den betreffenden selbst aber recht geschmeidig auftrete. Was denn freilich schwer ist. — Recht nett ist auch die „orientalische“ Regierungsweise geschildert mit viel amtlichem Air, Verordnungen, Zirkularen, Protokollen, Fachkonferenzen, allgemeinen Konferenzen, Referaten, Korreferaten, Lehrplanfolianten. „Du zeigst dich wenig, wie einst die Perserkönige, damit deine Unterthanen nicht den Respekt verlieren.“ Die occidentalische, germanische, menschliche besteht darin, dafs man auf dem Platze ist und die Augen offen hält, am Gespräch der Kollegen in den Pausen mit Heiterkeit teilnimmt, für jedes Desiderium zugänglich ist; diese Methode hat den grofsen Vorteil, dafs man sehr vieles im Keime ersticken, ruhig schlichten kann, ehe es an die grofse Glocke kommt.

Unter den anderweiten Hausregeln für Direktoren vermisse ich die von Döderlein durch Landfermann bei dessen 25jährigem Schulrats-Jubiläum in Koblenz uns übermachte: „Sei selber immer nobel, aber erwarte nicht, dafs auch die anderen alle nobel seien.“

In dem Lehrerkollegium des Idealgymnasiums seien von 18 nur 2 schlechte, welche sich aber auch für keine vorzüglichen halten, 4 mittelmäfsige, 7 gute, 4 vorzügliche und „ein Mann, von Geist — den die andern dafür halten, nicht er selbst sich selbst: mit Fähigkeit im Deutschen für I, facultas für II.“ Einigen Geist werden doch auch die vorzüglichen und guten besitzen dürfen; aber wahr ist es, ein Gymnasium mit lauter Genies ist vielleicht noch bedenklicher, wie eins mit lauter Pedanten.

Hinsichtlich der Zucht sei bemerkt, dafs Jäger dem sparsamen Gebrauch des Rohrstocks nicht abgeneigt ist; er will das „treffliche Werkzeug nicht dem Moloch einer falschen Humanität geopfert“ wissen; ganz gute Lehrer, die in der That seiner nicht bedürfen „giebt es hier zu Lande nicht.“ Strafarbeiten zu verbieten, sei recht schön; aber er kenne keine Anstalt, wo sie nicht durch eine Hinterthür wieder eindrängen. Sehr treffend ist die Frage „ob ihr auch etwas vergessen könnt? oder ob

weil die miserable Redensart tantum abest ut . . ut auf allen 20 Seiten nicht ein einziges Mal vorkommt.

Den Schlufs bilden eine Königsgeburtstagsrede und Entwürfe für Schulandachten. Jäger steht auf sehr solidem religiösen Standpunkt und hat die Bedeutung des 8. Kapitels des Römerbriefes an sich selber gründlich erfahren. Eingedenk der Pflicht gegen die Jugend und des allgemeinen evangelischen Priestertums fordert er mit vollem Recht eine gröfsere Beteiligung der Lehrer an dem Religionsunterricht, der durch seine Isolierung an Bedeutung und Einflufs keineswegs gewinnt. Dafs jeder Ordinarius ihn in seiner Klasse erteile, wie das früher der Fall war, ist freilich weder ratsam noch möglich. Über die Teilnahme am Gottesdienst bemerkt er: „Du könntest auch etwas fleifsiger in die Kirche gehen; dein conservativer Landrat ist über solche Rücksichten erhaben: Du, Ordinarius von 35 Schülern, nicht“. Hier ist die Rücksicht auf Schüler und Eltern mit dem ethischen Unbehagen eines falschen Scheines gemischt; völlig zweifellos ist ihre Geltung aber auf dem Gebiet der Politik, wo das Schulamt, auch nach Jägers Theorie, grofse Zurückhaltung fordert und zwar nicht am wenigsten von den „gutgesinnten“. Die Zahl der Andachten beschränkt Jäger auf zwei und meint, besser zwei zu wenig, als sechs zu viel. Dafs sie Montag früh und Sonnabend Mittag abzuhalten seien, wird doch so ziemlich allen einleuchten, obwohl Jäger frägt: „Warum nicht lieber am Sonnabend früh 8? die Stimmung ist besser, frischer“. Ref. hat im Gegenteil jahraus, jahrein gefunden, dafs der Gesang der Schüler am Sonnabend Mittag kräftiger und lebendiger ertönt, als zu jeder andern Zeit.

Der Forderung: „Ein Liedervers aus dem gemeinen Gemeindegesangbuch, nicht aus einem präparierten Schulgesangbuche“ ist keinerlei Begründung hinzugefügt. Was ist denn gegen Klix einzuwenden? Soll man etwa unter präpariert eine besondere Tendenz oder Manier sich denken? Teilt Jäger die Bedenken W. Bauers (Päd. Encycl. II 771) hinsichtlich des Abbruchs, den das kirchliche Leben durch besondere Schulgesangbücher erleiden könnte? Im päg. Archiv 1860 S. 434—437 sind die Gegenbemerkungen zu lesen. Auch erinnert sich Ref., dafs er einst statt eines Gesangbuches mit Felix und Therese Dahns Gedichten nach Hause kam. Denn als er auf die Frage des Königsberger Buchhändlers: welches Gesangbuch? antwortete: „das evangelische“, sagte dieser sehr gelassen: „deren haben wir hier acht verschiedene.“ Die Option der Beamten stand noch bevor, und alle acht konnte man sich doch nicht anschaffen. — In Köln hat man immerhin auch eine Civil- und eine Militärgemeinde, und die 80 Kirchenlieder haben in der beregten Hinsicht schwerlich Schaden angerichtet.

In Summa, es ist eine geistvolle Schrift in sehr pikantem Tone, eigentlich mehr noch für erfahrene Lehrer geeignet als für

Neulinge, die manches mifsverstehen könnten. Säuselnd wandelt seine Liebe, donnernd uns sein Zorn vorbei; wem der letztere eigentlich gilt, ist nicht recht ersichtlich; wenn man denkt, jetzt hat man's, so erfolgen Gedankenstriche. Z. B. „Ja, treibt es nur vollends hinaus mit eurer pädagogischen Hetzpeitsche, das bischen Natur, aus unsern Schulen, ihr — —". Will das denn irgend einer der namhaften Pädagogen wirklich? Kommt der Begriff, „junge Lehrkraft" statt der Person denn irgend vor, aufser bei Etatsverhandlungen? Gilt es wirklich nicht mehr: men not measures? Zweifelt jemand daran, dafs das Beste, was in der Schule geschieht, auf der Persönlichkeit des Lehrers beruht? Giebt es wirklich in der im 19. Jahrhundert entdeckten, encyklopädisch beschriebenen und systematisch dargelegten pädagogischen besten Welt keine Stunde mehr, auf die der Schüler sich freut? Ist es aus mit der Idealität und dem Frohsinn der Jugend?

Gerade der Beifall, den Jägers Schrift findet, wird beweisen, dafs dem nicht so ist.

Das „Testament" haben wir mit grofsem Vergnügen gelesen und bitten um recht zahlreiche Codicille.

Danzig. Karl Kruse.

In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höhern Schulen zu verwerten? Separatabdruck der Referate des Direktor Dr. Frick (Halle) und des Direktor Dr. Friedel (Stendal) zu den Verhandlungen der vierten Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 125 S. nebst einer tabellarischen Übersicht über das Lehrverfahren und über die Litteratur der H.-Z.-St.schen Didaktik. 1,60 M.

Eine der brennenden Fragen auf dem Gebiete des höhern Unterrichtswesens ist seit längerer Zeit die theoretische und praktische Vorbereitung der Lehrer. Wie Herr Direktor Dr. Frick mit geschickter Benutzung der glücklichen Verhältnisse, die ihm seine Stellung als Leiter der Franckeschen Stiftungen bietet, in seinem Kreise die Lösung dieser Frage gefunden hat, wird den Fachgenossen aus seiner interessanten Schrift „Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen" bekannt sein. Eine dem Bedürfnis entsprechende Ausdehnung des hier Geschaffenen dürfte der richtige Weg sein, um dem allgemein anerkannten Übelstande abzuhelfen.

Dieser Thätigkeit Fricks verdankt auch die vorliegende Schrift offenbar ihre Entstehung, „weil die Aufgabe, Lehrer zu bilden, am nachdrücklichsten zu einer Beschäftigung auch mit der pädagogischen und didaktischen Theorie nötigt". Der Kenner der Herbartschen Pädagogik wird wissen, welch' centrale Stellung gerade die Didaktik bei Herbart einnimmt und mit Interesse die Anwendung seiner Grundsätze auf ein bis dahin ziemlich fremdes Gebiet verfolgen. Dem Anfänger im Studium der Herbartschen Pädagogik

bietet sie durch die klare und scharfe Heraushebung der wichtig sten didaktischen Grundsätze ein vortreffliches Orientierungsmitte welches ihn unter Beihilfe von Kerns anerkannter Darstellun leicht über die Schwierigkeiten dieses Studiums hinwegbringt un vortrefflich in die Litteratur der Herbartschen Schule einführt.

Die Referate erhalten ein besonderes Interesse dadurch, dal möglichst oft den Referenten und Korreferenten der einzelne Anstalten das Wort gegeben wird. Aus dem reichen Inhalte ge stattet sich Ref. nur einige Punkte herauszuheben. Unter de Überschrift „Beseitigung irriger Voraussetzungen“ behandeln beid Referate die „Parteistellung“ der einzelnen Anstalten gegenübe der Frage. Während manche ungefähr den Standpunkt ein nehmen, dafs das Gute in der Herbartschen Pädagogik nich mehr neu, das Neue aber nicht gut sei, spricht sich die grofs Mehrzahl mit mehr oder weniger Einschränkung für die Ver wertung der Herbartschen Didaktik aus und erkennt an, dafs di Praxis des höhern Unterrichts einer rationellen, i allen Disziplinen durchgebildeten Unterrichtsmethodi zu ihrem Schaden noch entbehrt. Das scharfe Urte Fricks:[1]) „So ist das, was die höheren Schulen zusammenhält, i besten Falle die Tradition, in Wahrheit der Zufall, der rohe Em pirismus, das Experiment“ findet mehrfach Zustimmung. Di Frage ist im letzten Grunde die: Bedarf der höhere Unterrich einer fest durchgebildeten Methodik oder reicht er mit den ve einzelten Anweisungen aus, wie sie die Tradition und die Fach wissenschaften bieten? Und hier dürfte doch Herbarts Ausspruc Beachtung verdienen:[2]) „Nirgend ist philosophische Umsicht durc allgemeine Idee so nötig als hier, wo das tägliche Treiben un die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächti den Gesichtskreis in die Enge ziehen.“ Wer sich mit der Übe lieferung vereinzelter Anweisungen begnügt, verkennt die Mach die richtig abstrahierten allgemeinen Begriffen inne wohnt. Di richtige Zusammenfassung und Verallgemeinerung einzelner E kenntnisse ist Sache des schöpferischen philosophischen Denke und nicht von jedem zu erwarten. Umgekehrt dagegen unte wirft sich der allgemeine Begriff, wofern er nur mit hinreichend Festigkeit angeeignet ist, mit Sicherheit allmählich das Einzeln und dringt mit innerer Notwendigkeit auf unbedingte Herrschaf Die einzelnen Anweisungen, wie sie pädagogische Lehrbücher b den einzelnen Disziplinen in schätzbarer Fülle geben und wie s die Fachwissenschaften der allgemeinen Didaktik immer wied suppeditieren müssen, bleiben disiecta membra, wenn sie nic durch diese stets auf einen Zweck konzentriert werden. Da aber Auswahl des Stoffes, methodische Vorbereitung und Konze

[1]) Sem. pr. S. 54.
[2]) Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik.

tration der einzelnen Kenntnisse nach dem Gesichtspunkte des anziehenden Unterrichts im besten Falle vereinzelt und planlos betrieben werden, dürfen wir uns nicht verhehlen. Übrigens wird S. 16 u. ff. sehr entschieden darauf hingewiesen, dafs die Methode die individuelle Freiheit und die Wirkung der Persönlichkeit nicht beschränken soll und darf.

Es hat bei der eigentümlichen Stellung der Herbartschen Psychologie Bedenken erregt, dafs man die didaktischen Grundsätze gerade seiner Pädagogik in den Unterricht einführen will. Eine eingehende Behandlung dieser Frage würde gewifs von Wert sein. Die richtigen Gesichtspunkte sind S. 24 kurz entwickelt. Herbart hat seine allgemeine Pädagogik zuerst geschrieben, und es war sein Bestreben, die der Pädagogik immanenten allgemeinen Begriffe zu entwickeln[1]). Das verleiht diesem Werke das grofsartige Übergewicht über solche Systeme, wie z. B. die von Spencer u. a., in denen die Pädagogik nach anders woher, namentlich aus den Naturwissenschaften übertragenen Ideen, zugeschnitten wird. Der Umstand, dafs Herbart die Vorstellung zur psychischen Grundfunktion macht, hat zwar den Nachteil, dafs die Bildung des Willens zerrissen ist und zwischen der Erziehung durch Unterricht und der Zucht kein organischer Zusammenhang stattfindet. Auf der andern Seite aber hat diese Anschauung H. dahin geführt, das Hauptgewicht auf die Didaktik zu legen und dieselbe mit einer ganz besonderen Sorgfalt auszubilden. Wenn infolge dessen die Gefahr künstlicher Konstruktionen des Unterrichts auch nicht ausgeschlossen und von den Nachfolgern H.s, namentlich von Ziller, auch nicht immer vermieden worden ist, so steht den höhern Schulen doch nichts im Wege, sich das Gute und Richtige in H.s Pädagogik anzueignen und das Vertrauen zu hegen, dafs das Gegengewicht des Unterrichtsstoffs und die befruchtende Nähe der Wissenschaften unnatürliche Konstruktionen und rein schematische Behandlung des Unterrichts nicht aufkommen lassen wird.

Es folgt sodann S. 22—93 die „Würdigung der H.-Z.-St.schen didaktischen Grundsätze unter dem Gesichtspunkte ihrer Verwendbarkeit für die höhern Schulen“, worin die wichtigsten Begriffe der H.schen Didaktik einer Prüfung unterworfen werden. Es sind insbesondere das vielseitige, gleichschwebende Interesse, die Konzentration des Unterrichts, der erziehende Unterricht, die Gliederung des Unterrichts und die sogenannten Formalstufen. Der Verf. hat nach Ansicht des Ref. richtig und scharf die Punkte der H.schen Didaktik bezeichnet, deren Verwendung im Unterricht der höhern Schulen möglich und ersprießlich ist, und setzt dieser Verwendung in mafsvoller Weise die nötigen Schranken durch die Persönlichkeit des Lehrers. Ref. hätte gewünscht, dafs

---

[1]) Herbart, Allgemeine Pädagogik. Herausgeg. von Richter. S. 6.

diese individuelle Freiheit, die der Verf. ganz besonders bei Anwendung der Formalstufen betont, ausdrücklich auch bei den verschiedenen Arten des Interesses, namentlich dem Interesse der Teilnahme, vorbehalten wäre. Denn hier liegt die Gefahr nahe, daſs durch gewaltsames Zerren von einem Interesse ins andere die Bildung eines einheitlichen, starken Gefühls verhindert wird. Übrigens verdient gerade der Abschnitt der H.schen Didaktik über das Interesse der Teilnahme, dessen Unzulänglichkeit H. selbst durch seine Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" auszugleichen bemüht war, eine eingehendere Behandlung, als er bis jetzt meines Wissens in der H.schen Schule erfahren hat. — Mit Recht wird alsdann die Forderung eines erziehenden Unterrichts als höchste Aufgabe auch der höhern Schulen hingestellt im Gegensatz zu der noch viel verbreiteten Ansicht, daſs dieselben in erster Linie die Mitteilung einer formalen Bildung durch möglichst vielseitige Gymnastik des Geistes zum Zwecke hätten. Das wichtigste Mittel zu diesem Zwecke ist die Konzentration des Unterrichts. Ref. hält diesen Punkt, der weniger durch H. selbt als durch seine Schule seine Ausbildung erhalten hat, für einen der wichtigsten. Die ganze Idee des erziehenden Unterrichts steht und fällt mit der Konzentration des Unterrichtsstoffes auf das sittlich-religiöse Leben des Zöglings. Die höchsten sittlichen und religiösen Ideen müssen durch den gesamten Unterricht so gefestigt, in dem ganzen Vorstellungskreise und Gemütsleben so sicher verankert werden, daſs sie auch in Zeiten des Zweifels und der Anfechtung vorhalten. Dazu aber ist nötig, daſs „das Gelernte zugleich empfunden sei, und daſs sehr groſse Massen des Gelernten eine tiefe Gesamtempfindung bewirken, mit welcher sich eine logische und praktische Ausbildung von Begriffen, Maximen und Grundsätzen verbinden muſs."[1]) — Indem der Verf. die künstliche Konzentration und die sogenannten Gesinnungsstoffe verwirft, und sich dagegen für die Stoysche Idee einer Statik des Unterrichts erklärt, macht er die Wichtigkeit und Fruchtbarkeit des Konzentrationsgedankens besonders auf der höchsten Stufe anschaulich. Von groſsem Interesse war dem Ref. das Beispiel einer für die 4 Semester der Prima durchgeführten Konzentration zwischen dem griechischen und deutschen Unterrichte. In ähnlicher Weise, wie es hier geschehen ist, wurde von dem Unterzeichneten im letzten Schuljahre mit der Lektüre des Ajax die Betrachtung von Minna von Barnhelm verbunden und in den deutschen Stunden der Begriff der Ehre nach verschiedenen Richtungen entwickelt. Als Frucht dieser Besprechung ergab sich das Aufsatzthema: Die Ehre als Motiv in Sophokles' Ajax und Lessings Minna von Barnhelm[2]).

---

[1]) Herbart über Staat und Erziehung. 12. Kap.
[2]) Progr. von Schleiz. Ostern 1883.

Dies Beispiel möge zugleich die Zweifel des Korreferenten an der allgemeinen Durchführbarkeit einer solcher Konzentration widerlegen. Es ist offenbar, dafs die gleichen Grundsätze auch zu dem gleichen Verfahren führen werden. Der Stoff der Konzentration wird nach der Individualität und Stellung des Lehrers verschieden sein, die Hauptsache ist das Ziel, auf das sich die Konzentration richtet. Und da dies in den spekulativ-ästhetischen Ideen auf der einen und den sittlich-religiösen auf der andern Seite gegeben ist, so kann bei gehöriger Vorbildung auch ein ganzes Kollegium diese Aufgabe erfüllen.

Ganz besonders instruktiv für das Verständnis der H.schen Didaktik erscheint dem Unterzeichneten die Behandlung der sogenannten Formalstufen durch den Referenten und Korreferenten mit der im Referat gegebenen Anwendung derselben bei einer Geschichtsrepetition des Abschnitts 63—44 v. Chr. Der Verf. und mit ihm die Direktorenkonferenz verlangen übrigens nicht die Absolvierung dieser Stufen bei jeder methodischen Einheit, sondern wollen dem Lehrer darin mit Recht völlig freie Hand lassen. Mag man nun den Unterricht bis ins Einzelne streng nach diesen Stufen gliedern wollen, mag man sie mit Kern erst auf gröfsere Ganze anwenden und mehr als Direktiven für die Behandlung des Stoffes ansehen, darüber herrscht in den meisten Referaten Einstimmung, dafs erst durch ihre bewufste Verwendung der Unterricht ein wirklich bildender werden kann.

Den Schlufs bildet eine Reihe von praktischen Folgerungen, worin der Verf. die wichtigsten der jetzt schwebenden pädagogischen Fragen bespricht. Erwähnt seien die Extemporale-Not, die Einrichtung der Lehr- und Übungsbücher, die grammatistische Methode, in deren Verwerfung der Korreferent indessen nicht einstimmt, die Überbürdung und die Lehrerbildung. Es folgen die vom Referenten und Korreferenten gemeinschaftlich vertretenen Thesen mit den geringen Abänderungen der Konferenz, das Korreferat und als Schlufs eine tabellarische Übersicht über das Lehrverfahren mit einer anschaulichen Darstellung der Formalstufen. Die Konferenz erkannte es als dringend zu wünschen an, dafs die Herbartsche Didaktik mehr als bisher im Unterricht der höhern Schulen Verwendung finde und erklärte besonders folgende Punkte dieser Didaktik für beachtenswert: 1) „Die Forderung, dafs aller Unterricht ein erziehender sei.“ 2) „Die Forderung, dafs nicht das Wissen höchster Zweck alles Unterrichts sei, sondern die Entwicklung des lebendigen Interesses (im Sinne Herbarts).“ 3) „Die Forderung der Erregung eines vielseitigen und doch konzentrierten Interesses.“ 4) „Die Forderung einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichteten Konzentration des Unterrichts.“ 5) „Die Forderung einer auf das sorgfältigste durchgeführten Gliederung des Unterrichts.“

In These III wird eine freie und möglichst elastische, nach den verschiedenen Klassenstufen und Unterrichtsgegenständen zu modifizierende Verwendung der sogenannten Formalstufen empfohlen, und in These IV die Wichtigkeit der Herbartschen Didaktik nicht nur für die Ausbildung des Anfängers, sondern auch für den in der Praxis stehenden Lehrer betont.

Der Verf. und mit ihm viele Referate weisen darauf hin, dafs viele Klagen verschwinden werden, wenn die gründliche Kenntnis der wissenschaftlichen Didaktik, und als solche müssen wir in erster Linie die der Herbartschen Schule ansehen, wenn wir auch sein System nicht für die wissenschaftliche Pädagogik κατ' ἐξοχήν halten, als notwendige Grundlage der Vorbildung für das Lehramt gefordert wird. Ref. ist überzeugt, dafs in diesen Bestrebungen die Zukunft unseres Berufs liegt, und hat die vorliegende Schrift als einen bedeutsamen Schritt zu dem richtigen Ziele hin begrüfst. Freilich hob der Vorsitzende der Konferenz, Herr Provinzialschulrat Dr. Todt, mit Recht am Schlusse der Verhandlungen hervor, dafs es mit der blofsen Aneignung der didaktischen Grundsätze noch nicht geschehen ist, sondern dafs es nun gilt, namentlich auf den höheren Stufen des Unterrichts, für die in dieser Beziehung noch wenig geschehen ist, die Anwendung zu machen. Der Verf. selbst hat durch seine Musterpräparationen in dieser Zeitschrift die Wege gewiesen, wie die Theorie in die Praxis zu übersetzen ist. Hier liegt ein ausgedehntes, noch fast unbebautes Feld vor uns, welches die Arbeit reichlich lohnen wird.

Schleiz. H. Meier.

Ferdinand Hands lateinisches Übungsbuch. Zum Gebrauche für die obersten Klassen der Gymnasien. Dritte Auflage. Vollständig neu bearbeitet von Dr. Heinrich Ludwig Schmitt. Jena, Hermann Costenoble, 1883. 148 S. 8. 2 M.

Der Vergleich der dritten Auflage mit der 1850 erschienenen zweiten des Handschen „Praktischen Handbuchs für Übungen im lateinischen Stil“ lehrt, dafs der jetzige Hsgb. vom Alten nicht viel übrig gelassen, vielmehr ein neues Buch mit Reminiscenzen an den hochverdienten Stilistiker Hand und im Sinne desselben geliefert hat. Schmitt ist in der Umgestaltung hier ungleich weiter gegangen als bei dem Handschen „Lehrbuch des lateinischen Stils“ (zweite Ausgabe, Jena 1839), über dessen dritte Auflage (Jena 1880) uns fast nur zustimmende Urteile in der Öffentlichkeit begegnet sind. Darnach hat Schmitt als tüchtiger Kenner der lateinischen Sprache und ihrer Eigentümlichkeiten und als erfahrungsreicher Schulmann unter Beibehaltung der Handschen Stoffeinteilung das Buch in formeller und, so oft es geboten schien, in sachlicher Beziehung geändert und dem jetzigen Standpunkte der Philologie vollständig angepafst. Während das Übungsbuch in zweiter Auflage folgende Einteilung hatte: I. 1. Aufsätze mit

den Originalen verglichen. 2. Muster in ihrer Zergliederung. 3. Kritik und Verbesserung mangelhafter Aufsätze. II. 1. Aufgaben zur Imitation. 2. Aufgaben zur Übersetzung. 3. Themata für freie Bearbeitung, — besteht die neue Auflage aus 28 Übungsstücken (S. 1—81) und aus einer Anleitung zum lateinischen Aufsatze. Letztere ist neu hinzugekommen, und von ersteren sind Nr. V, VI, VII, VIII, XV, XVI, XVII und XVIII, also nur acht, von Hand. Weshalb Schmitt die Buntscheckigkeit der Handschen Einrichtung und Anlage, so viel Anregendes und Belehrendes sie auch in sich birgt, nicht beibehalten hat, ist auch ohne eine Erklärung seinerseits zu erraten. Andere Zeiten, andere Sitten, auch in Gestaltung von Schulbüchern, in denen die Mode, hier freilich durch die Fortschritte der Wissenschaft und die wachsende Erkenntnis auf dem Gebiete der Didaktik geboten, nicht allzu lange stabil zu sein pflegt. An der Vorführung von Latein mit allen denkbaren Fehlern würden überhaupt wohl recht viele Anstofs nehmen; es erinnert allerdings sehr an das „kranke Pferd“ in Handbüchern der Veterinarier. Für Nichtkenner der zweiten Auflage mag die Mehrzahl der Stücke überraschend sein; soweit sie nämlich nicht deutschen Schriftstellern entnommen sind, sind es kommentierte Übersetzungen aus Cicero (vorwiegend), Cäsar, Livius, Sallust, Quintilian, Plinius' Episteln, (Horatius Epist. 1,10[1]), wobei dem Schüler mit geringen Ausnahmen (XXIII) die Originalstellen nicht verschwiegen werden. Hand hat unter I 1 bei Nr. I und II neben den Originaltext sogar noch eine lateinische Übersetzung, bei Nr. III ersteren allein gesetzt, und erst von Nr. IV ab begnügt er sich mit der Stellencitierung. Da der Hsgb. von der Existenzberechtigung solcher Stücke mit keiner Silbe spricht und Hands Versuch eines Beweises derselben (Vorrede S. V) nicht jedermann zugänglich sein dürfte, so mögen hier seine Worte Platz finden, mit denen er sich gegen den Einwurf, dafs die Schüler alsbald die Originale aufsuchen und die Übersetzung abschreiben würden, verwahrt: „Diese Übungen sind nicht für leichtfertige Knaben, sondern für Jünglinge bestimmt, welche von innen aus einem wissenschaftlichen Ziele zustreben und denen selbst am Herzen liegt, eine tüchtige Fertigkeit zu erringen. Auch meine ich, ein tüchtiger Lehrer müsse mit den Schülern der ersten Klasse so gestellt sein, dafs sie seinem Worte und seiner Warnung die volle Überzeugung zuwenden. Wer bei diesen Aufgaben den Lehrer durch heimliche Benutzung des Originals zu betrügen imstande ist, wird auch dann die Kunst nicht erringen, wenn ihm solche Hinterlisten abgeschnitten werden. Übrigens können diese Aufgaben unmittelbar in den

[1]) Dichterstellen für lat. Übungen zu verwenden hat sein Bedenkliches. F. Schultefs hat in seinen Vorlagen z. lat. Stilüb. nur Hor. Sat. I 1, 1—19 ff. Verg. Aen. IV 31 ff. herangezogen. Vgl. dazu J. H. Schmalz, Zum Lateinunterricht in Oberklassen. N. Jahrb. f. Päd. 1883. S. 433.

Lehrstunden behandelt werden, wo die Originale nicht alsbald zur Hand sind". Diese den Leichtsinn vorweg bedrohende und an die wissenschaftliche Ehre der Jugend appellierende Rede würde heute vielleicht etwas weniger als vor 45 Jahren Eindruck machen. Unsere heutige Jugend ist zwar nicht schlechter als die damalige, obschon es nicht an Pädagogen fehlt, welche in dem jedesmal heranwachsenden Geschlecht eine Degeneration konstatieren zu können meinen; aber es kann nicht geleugnet werden, dafs die Zahl derer, welche mit wirklichem Ernste und Wissensdrang in das Latein sich zu versenken suchen, geringer geworden ist, und die Scheu vor „Hinterlisten" mit zunehmender bequemer Zugänglichkeit erlaubter und unerlaubter Hülfsmittel aller Art nicht zugenommen hat. Also in diesem konkreten Falle: würde das Hand-Schmittsche Buch irgendwo eingeführt und zu häuslichen Exercitien benutzt werden, was alsbald geschehen würde, ist klar — und wer möchte sich der Mühe unterziehen, an die Korrektur solcher Arbeiten heranzutreten! Es bleibt also nur übrig, was Hand selbst als letztes Auskunftsmittel empfohlen hat, die Übersetzung in den Lehrstunden und zwar mündlich ohne Präparation, nicht schriftlich, da selbst bei einer Klausur Täuschungsversuche hier nicht ganz zu verhüten sein würden. Der Einführung des Buches würden die übrigen Stücke nicht im Wege stehen bei Freunden der Übersetzung deutscher Schriftsteller, falls ihnen die Anleitung gefällt und die etwas knapp zugemessene Materie (knapper als bei Hand, der selbst schon nach dem Grundsatze „weniger, aber gut" gearbeitet hat; s. Vorrede S. VIII) ausreichend erscheint. Es sind darunter Proben von Raumer (XXIV, XXV), Justus Möser (XXVI), Goethe (XXVII mit Ausnahme der Einleitung), Schiller (XXVIII), während Hand Texte von Wieland, Niebuhr, Herder, Lessing, Jakobs, Goethe, Schlegel, Reinhard, Schleiermacher, Kant, Engel, Schiller, Joh. v. Müller genommen hatte, von denen nur einer in Nr. XXVIII einer Auffrischung gewürdigt worden ist.

Die jetzige innere Einrichtung des Buches unterscheidet sich auch in den übernommenen Stücken von der früheren. Der deutsche Ausdruck ist öfters geändert, teilweise erweitert oder gekürzt, ohne allemal eine Verbesserung erfahren zu haben. Der Notenapparat ist ganz vereinfacht: statt der belehrenden Weitschweifigkeit Hands, die den gemütvoll an den Schüler sich wendenden Lehrer bekundet, bietet Schmitt jetzt oft nur den nackten Originalausdruck, jedoch auch oft mit Synonymen u. drgl.; der Hinweis auf das stilistische Handbuch ist fortgelassen. Wortreicher als Hand ist Schmitt in den Anleitungen zu modernen Texten, was besonders aus dem Vergleich von XXVIII in alter und neuer Fassung erhellt; als einleitende Worte schickt er u. a. folgende voraus: „Der Übersetzer hat die Gedanken möglichst treu wiederzugeben; sodann . . darauf zu achten, dafs das logische Verhält-

nis . . . auch äufserlich durch die Sprache zum Ausdruck gelange . .; die Mittel dazu bietet ihm das Latein in so reichlichem Mafse, dafs das Deutsche dagegen arm erscheint . . . . Eine wörtliche Übersetzung ist nur in seltenen Fällen möglich; der Übersetzer wird sehr oft seiner Aufgabe um so besser genügen, je mehr er von deutscher Sprachdarstellung abweicht; er wird andere Redeteile wählen, aus Hauptsätzen Nebensätze machen, die Sätze anders und logischer ordnen, die Stellung der Wörter im einzelnen Satze ändern u. s. w.“ Dafs solche Änderungen und namentlich die Anwendung von Partikeln das logische Verhältnis, selbst der Satzteile unter einander, prägnanter hervortreten lassen, als es im Deutschen zumeist erscheint, ist unstreitig richtig. Weshalb aber sind unlogische Stellen im Texte nicht lieber vermieden oder geändert? Welchen pädagogischen Wert hat der wiederholte Hinweis in den Anmerkungen, dafs deutsche Schriftsteller nicht immer klassisch in griechisch-römischem (!) Sinne geschrieben haben? Zudem sind die angezogenen Stellen nicht unterschiedslos unlogisch und unklassisch; doch, abgesehen davon, dafs ein Schiller z. B. es nicht verdient, in der Weise Schmitts, wenn auch zu einem besonderen Zwecke, gehofmeistert zu werden, mufs ein Schüler nicht irre werden, wenn er in der Einleitung der Geschichte des dreifsigjährigen Krieges auf 67 Zeilen (Cottasche Ausg. in 12 Bdd.) eine Reihe von Bemerkungen findet, wie sie ihm der Lehrer in seinen deutschen Arbeiten etwa zu machen pflegt: „wenig klassisch", „Nachlässigkeit des deutschen Stils", „Schwulst und Weitschweifigkeit", „im Deutschen ganz überflüssig", „der Stil ist hier schwülstig und erinnert an Florus; das Gleichnis ist auch ungenau", „es ist schwierig, solche wenig klassische, aber glänzende Stellen lateinisch wiederzugeben, wenn man nicht ebenso glänzend, aber auch ebenso unklassisch schreiben will", „dieser etwas matte Gedanke"? Schmitt hätte besser gethan, dergleichen fortzulassen oder — Schiller ganz auszuschliefsen, damit der Geistesheros in den Augen des Schülers nichts an seiner Hoheit einbüfst.

Die zahlreichen Winke zur Latinisierung des deutschen Ausdrucks und Satzverhältnisses können den Schüler an die Übertragung moderner Stoffe gewöhnen. Dafs die Arbeit nicht leicht ist und „so verlockend und fesselnd für begabte und gewandte Schüler, so verderblich für schwach begabte nnd ungewandte Leute“, wird niemand leugnen, der solchen Übungen näher getreten ist. Wer um hierher gehörende Gesichtspunkte verlegen ist, der lese u. a. die interessanten Aufsätze von K. v. Jan in den N. Jahrb. f. Päd. 1880 S. 6 ff. und C. Knaut, Der lat. Unterricht in der Gymn.-Prima, in dieser Ztschr. 1883 S. 523. Die beste Anweisung giebt immer noch der bisher nicht überholte Nägelsbach, und das Studium vor allem seiner Topik, „welche die Mittel der lateinischen Sprache nachweist, um den Anfordungen der

der Überlieferung abzugehen und Konjekturen aufzunehmen, hält er nur dann für zulässig oder geboten, wenn die Lesart der Hss. aus sprachlichen oder metrischen Gründen unhaltbar ist, nicht aber in dem Falle, wo wir Modernen glauben, etwas Besseres an die Stelle setzen zu können. Nach seiner Überzeugung bedarf der Text, so wenig er auch für fehlerlos ausgegeben werden kann, doch weit weniger der Emendation als der Erklärung.

Das sind treffliche Worte, die wohl beachtet zu werden verdienen. Man wird Bellermann den Vorwurf machen, wie man ihn schon gemacht hat, er sei in der Wertschätzung des La zu weit gegangen und habe noch da zu retten gesucht, wo keine Rettung mehr möglich sei, und wir werden weiter unten sehen, dafs er wirklich in einigen Fällen mit zu grofser Zähigkeit an der Überlieferung festhält; aber in der Hauptsache, in dem Streben, dem überwuchernden Konjekturenwesen ein Ziel zu setzen und erst alle Mittel der Erklärung zu versuchen, ehe man zur Korrektur greift, kann ich ihm nur beistimmen. Die Zahl derer, die ein Wort, einen Vers, einen Gedanken beanstanden und entweder tilgen oder verbessern, ist Legion; darum darf es als eine erfreuliche Erscheinung begrüfst werden, wenn wieder einer, und zwar ein Mann mit einem Namen von gutem Klang, sich auf die andere Seite stellt, das Recht der Überlieferung verteidigt und Gelehrsamkeit und Scharfsinn dazu anwendet, nicht den Dichter zu meistern, sondern ihn zu verstehen.

Die Einrichtung des Buches ist ähnlich wie bei den früheren Bänden. Auf das Vorwort folgen die alten ὑποθέσεις, dann ein paar kurze Orientierungen über die vorausliegende Sage und den Schauplatz der Handlung, hierauf der Text mit darunterstehendem Kommentar, dahinter ein Kapitel „Rückblick“ mit drei Unterabteilungen: 1. Gang der dramatischen Handlung, 2. der Grundgedanke des Dramas, 3. Zeit der Abfassung, weiter eine Übersicht der Versmafse und zuletzt ein „Kritischer Anhang“ mit 1) der Lesart des Laurentianus A, und 2) der Besprechung einzelner Stellen.

Man braucht nur die Lesart des La mit dem rezipierten Texte zu vergleichen, um zu sehen, dafs der Verf. bereit ist, die handgreiflichen Versehen des Abschreibers fallen zu lassen und durch das Richtige, was entweder andere Codices oder neuere Ausgaben bieten, zu ersetzen. An hunderten von Stellen tritt die notwendige und sich leicht ergebende Remedur ein. Auch gegen tiefer liegende Schäden verschliefst der Verf. sein Auge nicht, wie die Anmerkungen zu 277, 371, 463, 540, 589, 781, 813, 940, 1082, 1135, 1425, 1491, 1514, 1675 u. a. deutlich beweisen. Er findet bald einen Ausdruck befremdlich oder verderbt, bald stöfst er sich an dem unsichern Gedankengang. Doch das ist etwas allen Herausgebern Gemeinsames; Bellermanns Eigentümlichkeit besteht darin, noch vieles für echt zu halten, was andere verwerfen.

Von den Lesarten, die er mit guten Gründen in Schutz nimmt, führe ich namentlich diese an: 94 παρηγγύα (φεργέγγυα Herwerden), 145 πρώτης (πρωτῆς Vanvilliers), 236—257 (verteidigt gegen Wecklein und Nauck), 297 σκοπός (πομπός Wecklein), 321 δῆλον Ἰσμήνης κάρα (ἀδελφὸν Ἰσμ. κ. Jacobs), 367 ἦν ἔρις (unhaltbar nach Nauck), 383 ὅποι (ὅπου Hartung, ὅπῃ Halm), 391 τίς δ'ἂν τοιοῦδ' ὑπ' ἀνδρὸς εὖ πράξειεν ἄν; (was Nauck für entschieden fehlerhaft erklärt), 420 ἀλγῶ κλύουσα (λέγουσα Blaydes), 447 καὶ γῆς ἄδειαν καὶ γένους ἐπάρκεσιν (στέγης τ' ἄδειαν καὶ κρύους ἐπάρκεσιν Nauck), 453 τά τ' ἐξ ἐμοῦ (τε τἀξ ἐμοῦ Heath), 467 κατέστεψας (κατήλυθες Nauck), 524 ἀλλ' ἐς τί; (Nauck erklärt die Worte für unmetrisch und sinnlos), 637 ἔμπαλιν (A: ἔμπολιν oder ἔμπεδον oder ἔμπα νιν), 654 ἃ χρή με δρᾶν (ἃ χρή μ' ὁρᾶν Nauck), 698 φύτευμ' ἀχείρωτον αὐτόποιον (φίτυμ' ἀγήρατον αὐτόποιον Nauck), 735 τηλικόνδ' (τηλικόσδ' die meisten), 890 ᾗ καθ' ἡδονὴν ποδός (Nauck will den ganzen Vers streichen oder doch unbedingt ἐμοί für ποδός schreiben), 945 γάμοι τέκνων (erklärt als Ehe des Sohnes), 982—84 (mit scharfer Polemik gegen Nauck, der sie als nichtssagend oder vielmehr albern gestrichen wissen will), 1175 προμνᾶται (προμᾶται Nauck, μαντεύεται γνώμα Gleditsch), 1194 ἐξεπᾴδονται φύσιν (ἐκμαλάσσονται Nauck, ἐκμαλ. φρένα Blaydes), 1204 βαρεῖαν ἡδονὴν νικᾶτέ με (Nauck: unklar; Verbesserungsversuch eines Abschreibers), 1411 ff. (gegen die Kürzung Naucks), 1640 (von Nauck getilgt).

Von einer Aufzählung der neueren Emendationen, welche B. aufgenommen hat, glaube ich absehen zu dürfen; es sind meist solche, die, weil sie besonders ansprechend sind, ziemlich allgemein Anerkennung gefunden haben.

Als eigene Änderungsvorschläge hat B., so viel ich gesehen habe, folgende geboten: 475 schiebt er vor νεαρᾶς ein σύ ein, οἰὸς σὺ νεαρᾶς; es habe dasselbe, meint er, zumal es ohne wesentliche Betonung stehe, sehr leicht von einem Abschreiber weggelassen werden können. 865 liest er für das überlieferte τῆσδε γῆς ἀρᾶς ἔτι unter Anlehnung an Schneidewin τῆσδέ γ' ἐς σ' ἀρᾶς ἔτι. V. 1462 hat er κτύπος aus dem 2. Vers in den 1. Vers hinübergenommen (was auch schon Nauck angeregt und Gleditsch gethan hatte). V. 1492 setzt er Dindorfs Emendation κυρεῖς ein ἀγροῖς vor, = ἐν ἀγροῖς ὢν κυρεῖς. (Über eine weitere Veränderung der Stelle s. Krit. Anhang.) 1561 läfst er in der Str. mit Seidler μήτε weg und setzt in der Antistr., wo eine lange Silbe fehlt, τόν ein. 1695 fügt er hinter μηδ' ein ἔτ' ein.

Man sieht, B. ist äufserst sparsam und äufserst vorsichtig im Konjizieren; es entspricht das ganz seinem kritischen Standpunkt.

Worauf er es vornehmlich absieht, das ist die Erklärung, und hier hat er in der That Tüchtiges geleistet. Die Anmerkungen zeugen durchweg von gründlicher Kenntnis des

Dichters, von umfassender Belesenheit, von eindringendem Scharfsinn und feinfühligem Wesen. Es kommt selten vor, dafs man eine Erklärung vermifst, wie u. a. zu V. 47 *τοὐξανιστάναι πόλεως δίχα*, zu dem viel angefochtenen *ἀλλὰ τῇ ξυνουσίᾳ πλέον* V. 62, wo Wunder *θεῶν*, Schneidewin *λεῴ* vorschlägt, zu dem Partic. *οἰκήσαντα* V. 92, was Nauck, wohl mit Unrecht, für fehlerhaft erklärt, zu der Wendung *τὸ μὲν εἴποιμεν τὸ δ' ἀκούσαιμεν* V. 190, zu dem Gedanken in 807, zu V. 1474, den er immer noch der Antigone giebt, während ich ihn als Eigentum des Chors erwiesen zu haben glaube; und eben so selten ist eine Anmerkung überflüssig, wie die zu V. 397 *βαιοῦ χρόνου*, wo ein einfacher Hinweis auf eine Grammatik genügt hätte.

Eine gewisse Breite der Darstellung und besonders der gelehrten Erörterung, die den früheren Wolffschen Kommentaren anhaftete, hat B. glücklich vermieden; er bringt meist nur, was streng zur Sache gehört. Wenn es nicht an gewundenen Erklärungen fehlt, so wird man das bei des Verfassers Tendenz begreiflich finden. So scheint mir seine Erklärung von V. 131 ff. ganz unmöglich. Zugegeben, dafs man *στόμα ἱέναι* für *φωνὴν ἱέναι* sagen kann, was aber sehr fraglich ist, da, wie Gleditsch bemerkt, *φωνὴ ἵεται*, *στόμα ἵησιν*, so würde es doch die Bedeutung haben: „eine Stimme entsenden, ertönen lassen"; es läge also das Lautwerden des Gedankens darin; damit sind aber Adverbien wie *ἀφώνως* und *ἀλόγως* unvereinbar. Hier möchte doch wohl eine Änderung nötig sein, wie denn Nauck *φέροντες* und Gleditsch *θέντες* gesetzt haben. — Recht gewunden und gewifs unhaltbar ist die Deutung von 306 *ὥστε κεἰ βραδὺς εὕδει*. Erstens mufs *βραδύς* in einem andern Sinne genommen werden, als den es sonst hat; zweitens würde statt eines trägen, weichlichen Schlummers hier ein tiefer viel eher am Platze sein, und ich würde dann vorschlagen *βαθύς* zu lesen; drittens ist es doch eine sonderbare Annahme, Theseus werde im Schlafe liegend von Oidipus hören und schnell kommen. Es wird also wohl nichts anderes übrig bleiben, als *εὕδει* preiszugeben und mit Brunck *ἕρπει* zu schreiben. — Den V. 1436, den die meisten Herausgeber verwerfen, sucht B. zu schützen, wie mich bedünkt, ohne Erfolg. Zwar die Elision des *ι* im Dativ *θανόντι* hat er als möglich erwiesen; auch an dem *ἐπεὶ* wird man nach seiner Darlegung keinen Anstofs mehr nehmen dürfen; dafs man aber aus dem *τάδε*, womit die Totenehren und zwar mit allem Nachdruck bezeichnet sind, ein *τι*, irgend einen Dienst, zu dem erst wieder zu denkenden *τελεῖν* ergänzen soll, das heifst doch dem Leser zuviel zumuten. Der Vers ist sicherlich zu streichen. An der dann entstehenden Kürze des Ausdrucks *τάδ' εἰ τελεῖτέ μοι* . . . ist aus mehr als einem Grunde kein Anstofs zu nehmen; die Bitte, ihm die Totenehre zu erweisen, war 1410 ganz unmifs-

verstehlich von ihm gestellt worden; die Rede darf oder mufs hier, wo er eilig aufbrechen will, etwas Abgebrochnes haben; und die Bemerkung, lebend würden sie ihn nicht wieder sehen, eine Bemerkung, die mit 1436 verloren zu gehen scheint, ist ja in V. 1438 enthalten.

Ich verzichte darauf, weitere Stellen anzuführen, deren Auslegung mir nicht gelungen scheint; es sind ihrer nicht viele, und sie sind keinesfalls dazu angethan, meine hohe Meinung von Bellermanns Verdiensten um die Erklärung dieses Stückes herabzustimmen. Diese Verdienste werden auch nicht geschmälert durch die Thatsache, dafs B. die Leistungen seiner Vorgänger, namentlich Naucks, in ausgiebigster Weise, sogar oft unter Beibehaltung des Wortlauts, benutzt hat; man würde es vielleicht für Unrecht halten, wenn er es nicht gethan hätte. Eines aber hätte ich gewünscht, dafs Bellermann für Nauck, den er in kritischen Fragen am meisten bekämpft, in exegetischen ein Wort dankbarer Anerkennung gehabt hätte; denn so selbständig er ist, er steht auf Naucks Schultern, und ohne Naucks Arbeit wäre die seine kaum möglich gewesen.

Als eine schöne Seite am Kommentar möchte ich noch die vielen Citate aus modernen Dichtern hervorheben, die durchweg passend gewählt und darum wohlgeeignet sind, eine Stelle ins rechte Licht zu setzen.

Die Exkurse über den Gang der dramatischen Handlung und über die Zeit der Abfassung sind sehr dankenswerte Zugaben; ebenso die Ausführungen über den Grundgedanken des Dramas; nur dafs diese vielfach zum Widerspruch herausfordern. Auch nach Bellermanns energischer Darstellung ist es mir unmöglich, zuzugeben, dafs von einer Schuld des Oidipus auch in dem ersten Stücke nicht die Rede sein kann, dafs also derselbe sein furchtbares Geschick weder verschuldet noch verdient hat. Ich teile in diesem Punkte nach wie vor die Ansicht Wolffs, wie sie in dessen Ausgabe des Oid. Tyr. vom J. 1870 im Rückblick entwickelt ist. Darauf näher einzugehen verbietet der Raum; ich möchte nur das eine fragen: Wie verträgt sich ein so ganz schuldloser und vom Schicksal so schändlich mifshandelter Held mit der doch auch aus diesem Stücke abstrahierten kategorischen Forderung des Aristoteles, Poetik c. 13, 2 u. 6, dafs uns die Tragödie keinen Schicksalswechsel vorführen dürfe, bei dem tugendhafte Männer aus Glück in Unglück gerieten, weil das nicht sowohl Furcht und Mitleid als vielmehr Empörung (*μιαρόν*) errege, sondern dafs sie einen Mann vorführen müsse, der durch einen bestimmten Fehler ins Unglück stürze, und der dabei in einem ganz besonderen Ansehen und Glück gestanden haben müsse, wie z. B. Oidipus und Thyestes?

Chorische Untersuchungen existieren für B. nicht. Dagegen ist nichts einzuwenden; nur wäre dann auch die einmalige ab-

weisende Bemerkung zum Anfang der Parodos besser weggeblieben; sie ist wirklich von keinem Gewichte.

Das Kapitel mit der Übersicht über die Versmafse und mit den rythmischen Vorbemerkungen ist ein solches, wie man es nach dem Erscheinen von J. H. H. Schmidts, Brambachs und Gleditschs Werken über diesen Gegenstand erwarten darf, und wie ich es gelegentlich anderen Ausgaben gewünscht habe. Der Verf. hat sich, wie auch aus vielen feinen Beobachtungen im Kommentar erhellt, eingehend mit diesen Fragen beschäftigt und giebt also hier nicht, wie das sonst üblich war, ein nichtssagendes Schema, sondern eine ausführliche, das rhythmische Verständnis erschliefsende Charakteristik.

Stettin. Christian Muff.

E. F. Fritzsche, Leitfaden der Mythologie der Griechen und Römer für höhere Lehranstalten. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, 1882. 48 S. 8.

Das Büchlein, zunächst für die Schüler der unteren Klassen höherer Lehranstalten bestimmt, giebt in gedrängter Kürze eine Übersicht über die wesentlichsten Punkte der griechischen und römischen Mythologie. Mit der Anordnung des Stoffes, sowie der Fülle dessen, was geboten wird, kann man sich im allgemeinen einverstanden erklären; ich bin überzeugt, dafs „der Leitfaden“ selbst in den oberen Klassen mit Erfolg zum Repetieren benutzt werden kann; allerdings müfste man wünschen, dafs vor der Einführung in die Schule eine Reihe kleinerer Versehen, die an sich vielleicht unbedeutend sind und nur mit Rücksicht darauf, dafs es sich um ein Schulbuch handelt, Erwähnung verdienen, aus dem Texte beseitigt werden. Die Änderungen, die ich wünschte, betreffen teilweise die mythologischen Angaben, sei es, dafs die aufgestellten Behauptungen nicht ganz sachgemäfs sind, sei es, dafs ein Zuviel oder Zuwenig geboten scheint; teilweise aber handelt es sich auch um sprachliche Eigentümlichkeiten, die am allerwenigsten in einem Schulbuche geduldet werden dürfen. Der gröfseren Bequemlichkeit wegen gebe ich die Randbemerkungen, die ich zu machen mich veranlafst sah, nach der Seitenfolge des Buches hier hinter einander.

S. 3. Dafs den Priestern der Rest der Opfertiere zugefallen sei, ist, in dieser Allgemeinheit ausgesprochen, sicherlich nicht richtig; vgl. Schömann Gr. Alt. 2, S. 233. Auch dafs Votivgegenstände nur in den Vorder- und Hinterhallen der Tempel aufgestellt gewesen seien, ist eine zu eng gefafste Behauptung. — S. 5. Zeus „schüttelt sein Donner erregendes Schild.“ Welche Firma es trägt, ist leider nicht angegeben. Der heutige Spachgebrauch verlangt bestimmt „den Schild“; es kommt hinzu, dafs die Ägis nur mit Unrecht in der Form eines Schildes gedacht wird; vgl. Bader, Die Ägis bei Homer, in N. Jahrb. f. Phil. 117, S. 577. — S. 6.

Bei den Olympischen Spielen hätten die Olympiaden wohl eine Erwähnung verdient. Ebd. Nach der gewöhnlichen Sage wird Io von Zeus selbst, nicht von Hera in eine Kuh verwandelt. — S. 7. „Den Griechen hiefs das Orakel, sie sollten hinter hölzernen Mauern Rettung suchen.“ Wer ist „der Grieche“, welcher im Nachsatze mit einem Male als Pluralis auftritt? — S. 7 heifst es von Darstellungen der Artemis (offenbar wird an die A. von Versailles gedacht): „Auf der Schulter ruht der gefüllte Köcher und ihr zur Seite die geweihte Hirschkuh.“ Angenommen, dafs man das Ruhen beim Köcher noch billigen könnte, ist es denn möglich, dasselbe Verbum auch für die „geweihte Hirschkuh“ zu ergänzen? Die Bezeichnung der ephesischen Artemis als einer mumienartigen Darstellung scheint mir auch unglücklich gewählt. — S. 11. Hephaistos kommt auf einem Fufse gelähmt in Lemnos an. Gemeint ist doch wohl, dafs er durch den Sturz auf Lemnos gelähmt wird, während die angeführten Worte darauf schliefsen lassen, dafs er bei dem Durchschneiden der Luft sich die Verletzung zuzieht. Auch dafs aus dem Haupt des Zeus nach Verschlingen der Metis alsbald Athena hervorgegangen sei, wird sich anfechten lassen. — S. 12. Das Bild der Athena Promachos stand nicht, wie der Verf. annimmt, zwischen dem Erechtheion und Parthenon, sondern vielmehr zwischen Erechtheion und Propyläen. — S. 14. Die Fahrt des Hermes zu den Arabern hätte wohl fehlen können. — S. 17. Die Najaden, die Quellnymphen, haben doch kaum in der Begleitung des Poseidon etwas zu suchen. Es liegt wohl eine Verwechselung mit den Nereiden vor. Ebenso wird S. 27 der Okeanos mit der θάλασσα verwechselt; Danae hat bei ihrer Aussetzung mit dem Okeanos nichts zu thun. — S. 29. „Nach empfangener Sühne für die Tötung des dem Ares heiligen Drachen ehelicht (Kadmos) die Harmonia.“ Wer empfängt die Sühne? Offenbar Kadmos, der Drachentöter. — S. 32. Nach der gewöhlichen Sage tötet Phineus seine Kinder nicht, sondern blendet sie. — Ebendort heifst es: Jason tötet „den Drachenwächter des Vliefses.“ Ein Drachenwächter kann nur der sein, welchem ein Drache zur Bewachung übergeben ist; hier soll es heifsen: den Drachen, den Wächter des Vliefses. — S. 35. Das Idagebirge soll südlich von Troja liegen; das ist nicht richtig. — S. 38. Neben Philoktetes sollte auch Neoptolemos als zur Eroberung Trojas nötig erwähnt werden. — S. 42. Durch die Worte „Als kein Freier den straffen Bogen zu spannen vermag“ mufs jeder zu einer falschen Vorstellung von der hier nötigen Handlung gelangen; bekanntlich liegt die Schwierigkeit, welche die Freier nicht zu überwinden vermögen, darin, dafs die Sehne, die im Zustand der Ruhe nur an einer Seite befestigt ist, mit ihrem zweiten Ende an der andern Krümmung des Bogens befestigt werden mufs; es handelt sich also nicht darum den schon straffen Bogen zu spannen, sondern den harten, wenig nachgiebigen Bogen soweit zu biegen, dafs die kürzere Sehne darüber

gestreift werden kann. Allerdings kann sich Verf. einigermafsen mit dem gewöhnlichen Sprachgebrauch entschuldigen; doch war es für ein Schulbuch gerade an dieser Stelle geboten, durch Bestimmtheit des Ausdrucks jede Zweideutigkeit zu vermeiden, jede falsche Auffassung unmöglich zu machen. An Druckfehlern sind mir u. a. aufgefallen S. 31: Admetes für Admetos, S. 34: Pluges f. Pfluges, S. 38: Erossohn Memnon f. Eossohn Memnon.

Berlin. R. Engelmann.

M. Geistbeck, Elemente der wissenschaftlichen Grammatik der deutschen Sprache für höhere Lehranstalten sowie zum Selbstunterrichte. Leipzig 1882. IV und 122 S. 8.

Der Verf. hat sich seiner Aufgabe geschickt entledigt: die Auffassung des sprachlichen Lebens ist klar und im ganzen dem jetzigen Stand der historischen Sprachforschung gemäfs: der Stoff ist gut ausgewählt und übersichtlich gruppiert; die Darstellung präzis und leicht fafslich. So zweifelt Ref. nicht, dafs das Buch Freunde finden und, wo in den oberen Klassen höherer Unterrichtsanstalten Raum für die Behandlung der deutschen Grammatik bleibt, mit Erfolg wird gebraucht werden können.

Da zu erwarten ist, dafs der ersten Ausgabe andere folgen werden, so will ich einige Punkte, die mir als der Verbesserung bedürftig aufgefallen sind, anführen. — Der Verfasser erklärt in der Vorrede: dafs er nicht überall die neuesten Theorieen vertrete, habe seinen Grund darin, dafs in den Kreisen der Germanisten selbst bezüglich vieler Fragen noch die gröfste Meinungsverschiedenheit herrsche. Für manche Fälle kann man diese Erklärung gelten lassen, z. B. für die Grundformen der Flexionen in Deklination und Konjugation; nicht aber für die gesamte Behandlung des Vokalismus. Kein Germanist, der den Fortschritten der Sprachwissenschaft in den letzten fünfzehn Jahren gefolgt ist, wird noch *ă ĭ ŭ* als die drei Grund- und Urvokale bezeichnen, aus denen durch Steigerung und Schwächung die andern hervorgegangen sein sollen. Die Bemerkungen des Verf.s auf S. 9 u. 12 und dem entsprechend die über den Ablaut der st. Verba sind unrichtig und veraltet. — S. 6 die Dreiteilung der germanischen Sprachen in ost-, nord- und südgermanisch oder gotisch, nordisch oder deutsch (Schleicher) ist durch eine Zweiteilung in ostgermanisch und westgermanisch zu ersetzen. — S. 10 von den vier Beispielen des durch ein *i* der Ableitungs- oder Biegungssilben hervorgerufenen Umlauts taugt nur Kraft kräftig; die Endung - lich kann organischen Umlaut nicht erzeugen; auch die Erklärung des Umlautes ist nicht richtig. — S. 14 die neuhochdeutsche Dehnung in den Stammsilben ist nicht dadurch eingetreten, dafs man Ton und Länge verwechselt hätte, sie beruht auf einer Ausgleichung der Quantität der Stammsilben (vgl. Kommentar zur preufsischen

Schulorthographie S. 107 f.[1]) — S. 16. Wenn man die Nasale mit zu den Liquiden rechnet, kann man nicht behaupten, dafs bei diesen die Mundröhre nicht völlig geschlossen sei. — S. 10. 18. Den Unterschied zwischen organischen und unorganischen Lautveränderungen bestimmt der Verf. dahin, dafs die ersteren konsequent durchgeführt sind, die andern nur mehr vereinzelt auftreten. Diese Unterscheidung läfst sich nicht halten; auf S. 21 sind unter den unorganischen Veränderungen Vorgänge sehr verschiedener Art in einander gemischt. — S. 22 in das, bitteres ist nicht (tönendes) ſ, sondern (tonloses) s an die Stelle des mhd. z getreten. — S. 23. Das *ch* in Rauchwerk und in Sicht sind aus verschiedenen Gründen erhalten. — S. 34. „Das grammatische Geschlecht ist eine Schöpfung der Phantasie; es entsteht, indem die Phantasie den Geschlechtsunterschied auf alle ihr vorkommenden Wesen überträgt“, und S. 35 „So ist uns der Mond männlich und die Sonne weiblich [g. *sunno* swf. *sunna* swm. *sauil* stn.], weil sich unser Volk den Mond als Mann, die Sonne als Weib dachte.“ Warum nicht umgekehrt? Die ganze Sache ist sehr problematisch; vgl. PBb. 7, 541. 8, 421 ff., wo weitere Litteraturangaben. — S. 35. Neben g. *daila* stf. Teilnahme, Gemeinschaft, steht *dails* stm.; dem letzteren entspricht unser Teil. — S. 40. Mond würde unter den Beispielen besser fehlen, bei diesem Worte wirkt verschiedenes zusammen. — Ebenda: mhd. *brehen* sw. (st.) v. und mhd. *brechen* ahd. *prehhan* g. *brikan* stv. sind auseinander zu halten. Es war überhaupt nicht auf das Verbum, sondern auf das Adj. *bërht* ahd. *peraht* g. *bairhts* zu verweisen. — S. 54 und 74. Die unregelmäfsige Komparation bei Wörtern wie viel, gut, und ebenso die Verschiedenheit der Stämme im verb. substant. will der Verf. aus dem häufigen Gebrauch dieser Wörter erklären, „weil die regelmäfsige Formation bei unablässiger Wiederholung derselben eine sehr empfindliche Einförmigkeit in der Sprache zur Folge gehabt hätte.“ Ganz unglaublich. — S. 57 ist zu schreiben: „lei, mhd. *leie* = Art, stammt vielleicht aus dem romanischen“ etc.; ebenso S. 90. — S. 60. „Das Pronomen dieser war in der gotischen Sprache noch nicht vorhanden“; das *noch* ist zu streichen. —

[1]) Neuerdings ist dieser Gegenstand unter dem richtigen Gesichtspunkt und eingehender als zuvor von Paul behandelt (PBb 9, 101 ff.); mit Unrecht aber lehnt dieser den Einflufs des auf den Vokal folgenden Konsonanten ab. (S. 113). Vielmehr scheint die Natur des Konsonanten der ganzen Bewegung ihre Richtung zu geben. Die Dehnung trat ein: zunächst wenn der Vokal durch gar keinen Konsonanten geschützt war, weiter vor den Halbvokalen j und w, vor den alten germanischen Spiranten *h ƒ s*, vor dem Nasal *n*, weniger regelmäfsig vor *m*. Die Dehnung trat nicht ein vor Konsonantenverbindungen, vor den hochdeutschen Spiranten *ƒ z ch* und gewöhnlich vor den Tenues. Von der Schwere der Konsonanz hängt es im allgemeinen ab, ob Dehnung eingetreten ist oder nicht; wo schwere Konsonanz folgte, griff die Stammsilbe in die Konsonanz hinüber, so dafs sie als geschlossene Silbe empfunden wurde. Über das Gewicht des *s* vgl. meine Einl. zu Walther von der Vogelweide S. 47.

S. 63. Die Grundformen der Personalsuffixe will ich unberührt lassen; jedenfalls kann - *ma* nicht als allgemeine Endung der 1 p. sg. angesehen werden. — S. 67. Weshalb setzt der Verf. die 1 p. pl. im Ahd. immer mit der Endung - *mês* an? Seinem Zwecke dient diese vom Got. abweichende Bildung nicht und im Ahd. selbst unterliegt sie beschränkterem Gebrauch. — S. 68. Heben, hob ist nicht mit flechten, flocht gleich zu stellen. — S. 69. Das *ai* in der got. Reduplikation wird jetzt allgemein als kurzer Vokal aufgefafst. — Was über die Entstehung der Formen hielt, stiefs u. s. w. gesagt wird, ist unrichtig; vgl. Scherer [2] 279. — S. 70. Die Bemerkungen über den Ablaut zum Zweck der Tempusbezeichnung stehen auf unrichtigem und veraltetem Standpunkt. — S. 72. In der Erklärung des schwachen Praeteritums hätte der Verf. sich vorsichtiger darauf beschränken sollen, das Verb. thun als zweites Kompositionsglied zu bezeichnen, nicht grade das Imperf. dieses Verbums. — In dem heutigen volkstümlichen Gebrauch des Verb. thun mit dem Infinitiv dauert die alte urgermanische Bildung natürlich nicht fort: die Bemerkung auf S. 73 ist mindestens irre führend. — S. 74. Der Imp. bis ist jung. — wollen ist kein Praeteritopraesens. — S. 77. Die Erklärung der Worte hoffentlich, flehentlich ist nicht sicher; vgl. Kommentar S. 79. — S. 80 ahd. *noh* ist schwerlich aus *ni jah* zusammengezogen; *jah* selbst ist schon komponiert aus *ja* (*u*)*h*. — S. 82. Dank regiert den Dativ von rechtswegen. — S. 85. Donner und Doria! als Erinnerung an altgermanisches Heidentum klingt sehr seltsam. Auch dafür fehlt mir der Glaube, dafs in dem Fluche „in des Dreiteufels Namen!“ die alten Götter *Odin, Vili, Ve* fortleben. — S. 86—88. In diesem Abschnitt über die Wortbildungslehre vermisse ich die Klarheit, die sonst in dem Buche herrscht. — S. 90 Enterich, Gänserich, Täuberich werden als Komposita mit — *rich* g. *reiks* = Herrscher gefafst; das geht nicht. Gänserich und Täuberich sind junge Analogiebildungen nach Enterich, und dieses ist eine Ableitung, ahd. antrahho mhd. antreche. — S. 93. Arbeit von Erbe; sehr fraglich. — S. 95. „betrachten“ (von *trah*); Grundbedeutung „straff ziehen, anspannen“; unrichtig. — *Wonne* und nd. *Venne* sind ganz verschiedene Wörter. — S. 98. Die Etymologieen von frohlocken, Holunder, Kirchspiel, Pumpernickel sind unsicher oder unrichtig; unverständlich ist mir auf der folgenden Seite die Bemerkung über Windspiel und Windhund. — S. 106. In den Worten: *sun, dine* (l. *diene*) *manne bestem* ist *manne* g. pl., nicht d. sg.; der Gebrauch des nachgestellten flektierten Adjektivs ist schon im Mhd. beschränkt. — S. 107. Die römischen Inschriften setzen den Punkt nicht auf, sondern über die Linie.

Bonn. W. Wilmanns.

ıx Schmidt, Geschichtstabellen für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Greifswald, Bindewald, 1883.

Die Notwendigkeit des Gebrauchs von Geschichtstabellen wird ·hr und mehr anerkannt. Je übersichtlicher sie die Hauptsachen rvorheben, desto mehr erleichtern sie dem Schüler die Aneignung s Grundgerüstes, ohne welche jeder Versuch in das Detail eindringen unfruchtbar bleibt. Schon der vorbereitende Geschichtsterricht in Sexta und Quinta mufs darauf bedacht sein, im Anılufs an die biographischen Erzählungen die Hauptdata einzuprägen; ıs weiter nötig ist, kommt in den mittleren Klassen hinzu, dat die obere Stufe des Unterrichts eine feste und in sich zunmenhängende Grundlage finde. Am hiesigen Katharineum sind shalb Tabellen eingeführt, welche für die Klassen Sexta bis rtia auf 19 Seiten das Nötige enthalten; was in Sexta und Quinta lernen ist, ist durch den Druck hervorgehoben; von Quarta tritt ein ausführlicherer Leitfaden hinzu. Die vorliegenden bellen sollen aber den Gebrauch eines Leitfadens daneben ausbliefsen, sie sind daher ausführlicher, nur für die mittleren ıssen bestimmt, und geben neben den Zahlen in der Regel drei ; sechs Zeilen Text, bisweilen etwas mehr. Der eigentliche ·eck der Tabellen wird dadurch doch etwas beeinträchtigt, auch im Druck nicht genug abgesetzt, jedoch erscheint der Stoff merhin übersichtlich geordnet. Mit dem Inhalt kann man einrstanden sein; hinsichtlich des Ausdrucks stören die vielfachen Klammern gesetzten Einschaltungen, und bisweilen begegnen ſsbildungen des Satzbaues, die in einem Schulbuch unstatthaft ıd, z. B. S. 8 der Satz über Hannibals Ende, S. 25 der Satz er den Zustand des Deutschen Reichs. Ein glücklicher Gedanke es, die wichtigsten Data der aufserdeutschen Geschichte unten f der Seite, durch einen Strich gesondert, zusammenzustellen, ch müfste die Sonderung etwas mehr hervortreten. Ein Anhang ıngt auch die wichtigsten Daten aus der pommerschen Geschichte; wifs dankenswert, doch müfste wohl erwähnt sein, dafs die mmerschen Herzöge 1181 durch die Friedrich Barbarossa gestete Huldigung aus Vasallen Polens zu deutschen Reichsfürsten ırden, und dafs sie 1231 durch Kaiser Friedrich II. der Brannburgischen Lehnshoheit unterstellt wurden. Kolbergs Ruhm , Jahre 1807 ist nur in kleinem Druck angeführt, tritt aber ch in dieser bescheidenen Gestalt hinlänglich hervor.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1) Heinrich Kiepert, Physikalische Wandkarten, N. 4: Asien. 3. verbesserte Auflage. Berlin, D. Reimer, 1883.

Diese längst rühmlich bekannte Wandkarte von Asien in dem splendiden Mafsstab 1 : 4 Mill. tritt uns in einer erneuten Gestalt entgegen. Die Vorzüge der früheren Auflagen, vor allem das markige Hervortreten des Bodenbaus in gelblich-braunen bis tiefbraunen Färbungen, sind natürlich die alten geblieben. Eingetragen aber wurden mit aller nur wünschenswerten Sorgfalt die Errungenschaften neuer und neuster Forschung auf dem Gebiet asiatischer Länderkunde. Im hohen Norden sehen wir den neusibirischen Archipel um die neu entdeckten Inseln erweitert, der Taimyr-Halbinsel ihre von Nordenskiöld berichtigte Kartenfigur zuerteilt, in Innerasien ist die Seengruppe des Lop-nor in die von Prschewalski ermittelte richtige Lage gebracht, der Kuenlun nach dem Messungsergebnis desselben Forschers bogig gegen den Lop-nor vorgezogen; insbesondere erfreut das Bodenbild von China mit den korrekten Richthofenschen Streichrichtungen seiner Gebirge, wo ehedem die erdachten Wasserscheidegebirge den unerfreulichen Raupenhaufen zusammensetzten, über welchen man sich auf den Schulen mit dem klangvollen, aber gänzlich naturwidrigen Namen der „chinesischen Alpen" hinwegzusetzen pflegte.

Wir vermissen auffälliger Weise den Namen Kuenlun. Neben „Tjan-Schan" ziemt nicht recht die Wortform „Thien-tsin", denn in beiden Namen steckt doch dasselbe chinesische Wort tjän (Himmel).

Bei den dreifarbig eingetragenen Vegetationsgrenzen (von denen die polare Wäldergrenze aus Versehen unbenannt blieb) wäre diejenige der Palmenverbreitung wohl in Einzelheiten zu berichtigen. Die europäisch-asiatischen Küstenländer sind doch nicht gänzlich ohne Palmen; neben der allerdings hier nicht ureinheimischen Dattelpalme scheint Chamaerops humilis vergessen zu sein, deren japanische Gattungsverwandte auch entschieden noch die Umgegend von Tokio, ja noch nördlichere Striche erreicht. Die Dattelpalme fehlt nicht in der Tadmor-Oase, wird aber am Tigris nicht bis gegen Mosul hinan kultiviert, kaum dort vereinzelt angetroffen und zwar ohne Fruchtreife; der Himalaja sollte nicht aufserhalb des Palmengürtels erscheinen.

2) Richard Kiepert, Schul-Wand-Atlas der Länder Europas, 5. und 6. Lieferung: Wandkarte von Italien. Berlin, D. Reimer, 1883.

Das gleich von vorn herein an dieser Stelle freudig begrüfste Unternehmen, endlich einmal den Schulen gute Wandkarten für alle europäischen Länder zu liefern, schreitet rüstig vorwärts. Den früher erschienenen Karten von Frankreich und von den britischen Inseln schliefst sich die von Italien durchaus ebenbürtig an.

Die 5. Lieferung enthält die stumme physikalische, die 6. Lieferung die mit vollem Namenaufdruck versehene politische Darstellung

der Apenninen-Halbinsel; beide stimmen im Umrifs (Mafsstab von 1: 1000 000) sowie im braunen Gebirgs- und schwarzen Flufsaufdruck überein und geben Seeen wie Küstenränder des Meeres in angenehm blauem Farbenton wieder.

Durch die reiche und kräftige Abtönung des Terrains auf der physikalischen Karte nach acht Höhenstufen macht letztere einen vorzüglich plastischen Eindruck. Nur möchte man die noch der Tiefebene angehörige Stufe von 100—200 m etwas zarter gehalten sehen; in lichterem Braungelblich hätte sie sich besser von der ihr jetzt allzu ähnlich gefärbten höheren Stufe oberhalb 200 m abgehoben und sich der Unterstufe mehr verschwistert gezeigt, die ganz weifs gelassen wurde. Der Schüler wird z. B. beim Anblick der Poebene infolge des grellen Farbenwechsel bei 100 und des schwer erkennbaren bei 200 m leicht verführt, die Tiefebene des Pogebiets erst fern von den Westalpen beginnen zu lassen statt nahe dem Gebirgsfufs.

Die wissenschaftliche Genauigkeit leuchtet auch diesmal überall hervor bis auf die Namenschreibung herab. Sollten wir Deutschen uns aber nicht nunmehr der lateinischen Schreibung „Ätna“ entäufsern? Zu einem „Egypten“ zwingt uns nichts, so gut wir aber allgemein den Provinznamen Emilia schreiben, sollten wir doch auch folgerecht dem italienischen „Etna“ den Vorzug geben.

3) Heinrich Kiepert, Neue Wandkarte von Palästina in acht Blättern. Fünfte vollständig neu bearbeitete Auflage.

4) Heinrich Kiepert, Volks-Schul-Wandkarte von Palästina in vier Blättern. Zweite vollständig neu bearbeitete Auflage. Berlin, D. Reimer, 1883.

Diese beiden vortrefflichen Palästina-Karten unseres berühmten Kartographen sind in vorliegender Zeitschrift gleich bei ihrem erstmaligen Erscheinen von uns besprochen und für den Schulgebrauch empfohlen worden (vergl. Bd. XXIX S. 173 ff. und Bd. XXX S. 32 f.).

Sie sind nunmehr vom Verf. mit Zuziehung aller der neueren Erweiterungen unserer Kenntnis von diesem physisch wie historisch so hochinteressanten Erdraum, namentlich unter Benutzung der letztjährigen englischen Aufnahmen neu durchgesehen worden und dürfen sicher noch für lange Zeit als die entschieden besten Wandkarten von Palästina gelten. Die umfassende Berücksichtigung der neuen archäologischen Funde ist besonders auch dem lehrreichen Karton zu statten gekommen, welcher den Stadtplan des alten Jerusalems darstellt.

Die gröfsere Karte (im Mafsstab 1: 2000 000) giebt die Höhen in Metern an, so dafs die beigefügten Höhenbezeichnungen in Fufsen wohl nicht schaden werden. Die kleinere hingegen (im Mafsstab 1: 3000 000) bringt auch diesmal alle Höhenangaben ausschliefslich in Fufsen und sagt nicht einmal, dafs hier (wie

dort) die kleineren englischen Fufse gemeint sind! Es wird, wie der Herr Verf. mir seiner Zeit gütigst mitteilte, damit dem englisch-nordamerikanischen Absatz der Karte gedient; aber die Meterangabe sollte doch wenigstens daneben nicht fehlen. Nach Fufsen rechnet doch wohl keine deutsche Schule mehr die Bodenerhebungen!

Den Lehrern wird es lieb sein zu hören, dafs in genauer Anpassung an diese sorgsame Neubearbeitung der palästinensischen Wandkarte auch die saubere kleine „Handkarte" von Palästina (in 1: 800 000) in demselben Verlag neu erschienen ist.

Halle. Kirchhoff.

Joh. Hornburg, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Magdeburg, Creutz'sche Buch- u. Musikalienhandlung (R. & M. Kretschmann), 1883. VI u. 288 S. gr. 8. 2,40 M.

Das vorliegende Hülfsbuch ist mit grofser Sorgfalt und Umsicht gearbeitet. Wir können den Grundsätzen, die den Verfasser dabei leiteten, im wesentlichen durchaus zustimmen. Er bestrebte sich nur das aufzunehmen, was die religiöse Erkenntnis fördert. Er beschränkte in der Bibelkunde die litterarhistorischen Bemerkungen, die — ganz abgesehen davon, dafs die Ansichten vielfach noch weit auseinander gehen — für die religiöse Ausbildung des Schülers wertlos seien. Dagegen will er besonders den Fortlchritt in der Offenbarung Gottes und in der religiösen Entwickesung der Menschheit betonen. In der Kirchengeschichte soll nur das Wichtigste und zwar möglichst im Anschlufs an das Leben grofser, für die Kirche bedeutender Männer ausführlicher dargestellt werden. Der Glaubens- und Sittenlehre, die er mit Recht wohl lieber im Anschlufs an eine der wichtigsten neutestamentlichen Schriften behandelt sähe, hat er im Leitfaden eine die Hauptpunkte scharf hervorhebende Behandlung auf möglichst knappem Raume nicht versagt.

Wenden wir uns nun der Ausführung der einzelnen Pensen zu, so können wir es nur billigen, dafs der neutestamentlichen Bibelkunde ein erheblich gröfserer Umfang gegeben ist als der alttestamentlichen. Es bricht sich in immer weiteren Kreisen die Erkenntnis Bahn, dafs nicht alles, was das jüdische Volk in seiner wechselvollen Geschichte erlebt hat, nicht alles, was in den historischen Büchern des alten Testaments (wir haben keineswegs blofs die wirklich anstöfsigen Erzählungen im Auge) mitgeteilt wird, von religiösem Interesse und von religiöser Bedeutung ist. Wir wollen mit dem Verf. nicht darüber rechten, ob nicht noch dies oder jenes hätte entbehrt werden können: er weifs wenigstens auch solchen unwichtigeren Mitteilungen eine erbauliche Seite abzugewinnen. Aber in einem Falle hätten wir eine eingehendere Behandlung gewünscht und nach den Grundsätzen des Verf.s, der gerade die religiöse Entwicklung — mehr als es sonst geschehen

sei — zur Darstellung bringen will, auch erwartet: wir meinen die Analyse der prophetischen Litteratur, in der ein Jeremias mit wenigen Zeilen abgethan wird. In wie fesselnder Weise sich über die grofsartige Wirksamkeit der Propheten berichten läfst, ersieht man z. B. aus den trefflichen populär gehaltenen Aufsätzen Hausraths über die Geschichte der alttestamentlichen Litteratur. — Bei der Besprechung der alttestamentlichen Wundererzählungen hat der Verf. gelegentlich auf den natürlichen Hintergrund, der durch den Wunderbericht noch durchschimmert, hingewiesen. Er hätte es häufiger thun können. Oder hat er für seinen Wunderbegriff (der übrigens mit seinen feinen Distinktionen für die Schule zu weit geht) gefürchtet? Freilich werden die Wundererzählungen von jenem Gesichtspunkt aus in andrer Beleuchtung erscheinen, — doch was für den Durchzug durch das rote Meer und für den Wachtelfang gilt, das gilt auch für die Verwandlung des Nilwassers in Blut u. s. w. Noch in einigen andern Punkten ist uns der Verf. nicht konsequent genug. Deutet die Bezeichnung Prophet, wie er betont, nicht auf das Vermögen, die Zukunft zu erkennen, so wären auch wohl die sog. messianischen Weissagungen in den prophetischen Schriften des alten Testaments nicht als die bedeutungsvollsten, sichersten Vorherverkündigungen hinzustellen. Das Buch Hiob wird als ein Lehrgedicht bezeichnet, warum der Prophet Jona nicht? Warum werden der Kritik rücksichtlich des Danielbuches keine Konzessionen gemacht? Die Differenzen zwischen 1. Mos. 1 und 2 u. ähnl. sollten nicht verschwiegen werden.

Auch im neuen Testament hat der Verf. zu unsrer Freude die Kritik keineswegs schweigen heifsen. Ja, zuweilen geht er uns zu weit: nach des Verf.s oben dargelegten Grundsätzen brauchten die angefochtenen Stellen im Johannesevangelium gar nicht berührt zu werden, um so weniger als doch auch darüber noch differente Ansichten laut werden können und wirklich laut werden. — Auf einige Unterschiede in den Evangelien macht er aufmerksam. Der Schüler der obern Klassen wird leicht, wenn ihm nicht die Augen zugehalten werden, noch mehr Differenzen finden, — und es liegt durchaus nicht im religiösen Interesse, sie zu vertuschen. Die Grundlagen unsrer christlichen Religion vertragen selbst die schärfste kritische Beleuchtung. — Auch hier möchten wir noch einige Einzelheiten zur Sprache bringen. Wir können es nicht billigen, wenn der Verf. unter Hinweis auf den Täufer von den ersten Anfeindungen Jesu durch Zweifler spricht: das unvergleichlich anerkennende Urteil Jesu über den Täufer (Unter allen, die von Weibern geboren sind, ist nicht aufgekommen, der gröfser sei, denn Johannes der Täufer) läfst eine solche Auffassung gar nicht zu. Ebensowenig will es uns gefallen, wenn er rücksichtlich der Parabeln Jesu bemerkt: der wachsenden Feindschaft gegenüber stellt Christus seine Lehren

in geheimnisvoller Form dar. Hat man denn nicht immer mit vollem Recht die höchste Popularität, die Allgemeinverständlichkeit der Gleichnisreden Jesu gerühmt? Dem Verse Mc. 4, 12, welcher wohl das Mifsverständnis verschuldet hat, stellen wir den Vers Mc. 4, 33 gegenüber: Und durch viele solche Gleichnisse sagte er ihnen das Wort, wie sie es zu hören vermochten. Seine Vorstellung von dem sog. Reisebericht des Lucas wird der Verf. wohl etwas modifizieren, wenn er des Ref. Untersuchungen über die synoptischen Evangelien (Berlin, G. Reimer, 1883) liest. Von der gewöhnlichen Darstellung weicht der Verf. ohne Grund ab, wenn er den Konflikt Pauli mit Petrus in Antiochia erst nach der 2. Reise Pauli stattfinden und wenn er die Judenchristen in Galatien erst nach dem 2. Besuch Pauli daselbst eindringen läfst. In Wirklichkeit wurde die judenchristliche Agitation nur gesteigert nach seinem zweiten Besuch.

Ein besondres Gewicht legt der Verf. mit Recht auf die Dispositionsübungen. Schon im alten Testament gab er Anleitung zur Disposition der Psalmen, im neuen Testament disponiert er vornehmlich die Reden Jesu und die paulinischen Sendschreiben. Wir setzen voraus, dafs diese Dispositionen mit ihren zuweilen achtfachen (!) Unterabteilungen nicht gedächtnismäfsig angeeignet werden sollen. Es liefse sich übrigens denn doch zuweilen auch kürzer machen.

Wenigstens streifen wollen wir noch eine prinzipielle Frage. Der Verf., der ja mit den thatsächlichen Verhältnissen rechnen mufste, hat freilich mit vollem Recht das Johannesevangelium eingehend berücksichtigt. Von allen andern Bedenken aber abgesehen, würden wir aus Furcht, dafs das anschaulichere Jesusbild der Synoptiker vor der Seele des Schülers gestört werden könnte, das Johannesevangelium in der Schule nicht lesen.

Im folgenden Hauptteil hat der Verf. klar und anschaulich die Hauptmomente der kirchengeschichtlichen Entwicklung dargestellt, mit besondrer Sorgfalt und gutem Erfolg sucht er die schwierigen dogmengeschichtlichen Kontroversen dem Schüler näher zu bringen. Eine gewisse Anlehnung an eine Kirchengeschichte wie die Hases konnte dem Hülfsbuch nur zu gute kommen. Der Verf., der oft sehr hübsch das aufserhalb der christlichen Sphäre Liegende zur Vergleichung heranzieht, hat hier als Einleitung eine kurze Charakteristik der aufserchristlichen Religionen und der bekanntesten philosophischen Systeme aus dem klassischen Altertum vorausgeschickt. Auch aus andern theologischen Disziplinen weifs er das Wissenswerteste in geschickter Weise einzuschalten.

Recht gelungen ist die Behandlung der Glaubens- und Sittenlehre. Auch hier fallen interessante Streiflichter auf das Aufserchristliche. Freilich solche Phantasieen, dafs die Engel geringer sind als die Menschen, weil sie als Geister vorgestellt

werden, die dem Menschen zum Dienst verordnet sind (S. 244), könnten ohne Schaden für das Ganze beseitigt werden. Und Jesu Allmacht und Allgegenwart kann man doch nicht aus Mt. 28, 18—20 (Gehet hin in alle Welt u. s. w.) deduzieren. Beigegeben ist auf Grund von Winers komparativer Darstellung des Lehrbegriffs der verschiedenen christlichen Kirchenparteien eine tabellarische Übersicht über die wichtigsten Unterscheidungslehren der einzelnen Konfessionen.

Eine Auswahl von 90 Sprüchen und 12 Liedern ist für die Wiederholung früheren Unterrichtsstoffes als eine Art Kanon voraufgeschickt. Im Anhang werden die drei ökumenischen Glaubensbekenntnisse und der dogmatische Teil des confessio Augustana abgedruckt.

Alles in allem genommen können wir das vorliegende Hülfsbuch bestens empfehlen.

Berlin. August Jacobsen.

J. Delius, Martin Luthers Schriften in Auswahl. Gotha, F. A. Perthes, 1883. VI u. 336 S. 8.

In Jahrg. 1881 S. 708 dieser Zeitschrift hatte ich lebhaft für eine Behandlung Luthers im deutschen Unterrichte gesprochen und gesagt: „Leider fehlt es bis jetzt an einer Ausgabe, in welcher man das Wünschenswerte beisammen findet und die man den Schülern in die Hand geben könnte. Sollte sich nicht ein Reclam finden, der für eine Jugendbibliothek deutscher Klassiker einen kleinen Band aus Luthers Schriften drucken liefse und für ein paar Groschen verkaufte? Es wäre eine verdienstvolle Gabe zum Jubeljahr 1883.“ Ein solcher Mann hat sich gefunden. In einem geschmackvoll ausgestatteten, mit Luthers Bildnis geschmückten Bande liegen diejenigen Schriften des Reformators vor, die ihn als Schriftsteller und deutschen Klassiker charakterisieren. Den Anfang macht die Vorrede zum ersten Teil der Wittenberger Ausgabe der Schriften vom Jahre 1539, dann folgen die 95 Thesen, darauf die Schriften an den Adel, von der Freiheit eines Christenmenschen, eine treue Vermahnung, von weltlicher Obrigkeit, an die Ratsherrn; ferner Heerpredigt wider die Türken, zwei Predigten, geistliche Lieder, Gebete, Bibelauslegung, Briefe (darunter leider nicht der vom Dolmetschen); kleinere Schriften vermischten Inhalts und Tischreden machen den Beschlufs. Hier und da sind wohlangebrachte Kürzungen vorgenommen. Die einzelnen Schriften sind mit kurzen Einleitungen versehen; kürzere Erklärungen stehen im Text in eckigen Klammern, längere in den Anmerkungen unter dem Text. Soweit wäre also mein Wunsch erfüllt.

Nicht erfüllt ist der Wunsch, die Ausgabe möchte den Text in der ursprünglichen Form enthalten, ohne kritische Varianten, aber mit fortlaufendem Glossar als Fufsnoten. Delius legt uns

seine Auswahl in der preufsischen Schulorthographie vor und tilgt auch aus der Sprache Luthers einzelne nicht mehr gebräuchliche Wortformen, freilich mit schonender Hand. Er hat weniger die Schule als die Gebildeten unseres Volkes im Auge, denen er Gelegenheit geben will, neben ihrem Goethe und Schiller auch ihren Luther zu lesen. Allerdings hat er, sieht man lediglich auf den Inhalt, die Hauptsache immerhin, auch der Schule gedient; die Lehrer des Deutschen wie der Religion und Geschichte werden ihm dankbar sein. Aber das sprachliche Interesse wird nicht hinlänglich befriedigt, und da das Mittelhochdeutsche aus dem Lehrplan der höheren Schulen gestrichen ist, so wäre es doch dringend zu wünschen, dafs man wenigstens bis auf Luther, den Begründer der neuhochdeutschen Schriftsprache, zurückginge, um dem Schüler einiges historische Verständnis von der Entwickelung unserer Sprache zu übermitteln (vgl. G. Gemfs in dieser Z. 1883 S. 470). Aber sollte man den Originaltext bis auf jeden Buchstaben zu Grunde legen und dadurch abschrecken statt zur Lektüre anzuregen? Vielleicht liefse sich ein Mittelweg einschlagen, nachdem man den Leser zuvor über die Orthographie verständigt hat. Für Schulzwecke hat mir Paulsieks Verfahren nicht übel gefallen. Wenigstens ein oder zwei kürzere Stücke würde ich indessen gern in voller Ursprünglichkeit den Schülern vor Augen stellen. Doch darüber läfst sich rechten. Freuen wir uns der dargebotenen Gabe. Möchte die Schule das ihrige thun, um das Verständnis des grofsen Reformators, Patrioten und Schriftstellers durch Einführung in seine Schriften zu fördern!

Braunschweig. H. F. Müller.

DRITTE ABTEILUNG.

Gedächtnisrede auf den in Wittenberg gestorbenen Gymnasialdirektor Dr. H. Schmidt.

Am 21. Oktober 1883 starb zu Wittenberg Prof. Dr. Hermann Schmidt, der frühere Direktor des dortigen Gymnasiums. Den Schülern wurde in der nächsten Morgenandacht dieser Todesfall kund gethan, und der jetzige Direktor widmete seinem Vorgänger im Amt herzliche Worte der Erinnerung und der Anerkennung seiner Verdienste um die Anstalt. Am Tage der Beerdigung, den 24. Oktober, wurde bei dem gemeinsamen Morgengebet nachstehende Gedächtnisrede gehalten:

Verehrte Herrn Kollegen, geliebte Schüler!

„Mein Tagewerk in dieser Anstalt ist hiermit abgeschlossen", so sprach einst in ergreifender Weise von dieser Stelle aus der Mann, dessen Bild wir hier täglich vor Augen haben, der vor nun mehr als fünfzehn Jahren am 3. April 1868 das Direktorat derselben niederlegte. Über ein Vierteljahrhundert hatte Dr. Hermann Schmidt dasselbe in gewissenhaftester Treue und in aufopfernder Thätigkeit mit einer hingebenden Liebe für seinen Beruf und für die Erziehung der Jugend verwaltet. War ihm doch diese pädagogische Lebensaufgabe selbst eine Geist und Herz erquickende und ihm als eine besonders lohnende Arbeit stets erschienen, da ihm neben der Belehrung und dem Unterrichte doch vor allem es darauf ankam, der Jugend die Wege zu eröffnen, welche zur Erkenntnis alles Edelen und Wahren hinführen und die Seelen für das göttliche Wort empfänglich machen. Hatte er es doch selbst noch in seiner letzten Entlassungrede am Tage vor Niederlegung seines Amtes, am 2. April jenes Jahres, den Abiturienten gleichsam wie sein Testament ans Herz gelegt und hinterlassen, indem er es ihnen mit den Worten Melanchthons besiegelte, welche auch dessen Denkmal auf unserem Markte schmücken: Quum animos ad fontes contulerimus, Christum sapere incipiemus „Wenn wir uns zu den Quellen wenden, dann werden wir Christum schmecken lernen". Aber nicht jenen Entlassenen hat er es damals gesagt, es ist sein Mahnruf an alle, an uns und die kommenden Geschlechter, da er die Veranlassung gab, dieses ergreifende Wort aus Melanchthons Rede, mit welcher derselbe seine Vorlesungen an hiesiger Universität im Jahre 1518 eröffnete, an dem Denkmal des praeceptor Germaniae zu verewigen. Das hatte man ihm nicht vergessen. Bei seinem Abgange war der Tisch, auf welchem die ihm gewidmeten Andenken hier aufgestellt waren, auch seitens der Stadt mit einer künstlerischen Nachbildung jenes Denkmals in Bronze geschmückt,

welches von da ab als Zierde auf dem Studiertisch vor ihm stand. Einem Manne, der mit solcher Liebe und Hingebung seinem Berufe nachlebte, mag es nicht leicht geworden sein aus einer Thätigkeit zu scheiden, die sein ganzes Leben ausfüllte, ja ohne welche die ihm Nahestehenden ihn sich selbst nicht denken konnten.

Es war wie ein Weheruf, der in der Stadt von Mund zu Munde ging, als man vernahm, der Direktor ist um seine Pensionierung eingekommen. Aber gewichtige Gründe hatten den Entschlufs hierzu in ihm immer mehr befestigen müssen, da bei der seit Jahren anwachsenden Schülerzahl die Arbeit sich gesteigert und ohnehin sein zart gebildeter Körper schon mehrfach in den Jahren zuvor durch Krankheit gelitten hatte und er sich doch wohl trotz seiner sonstigen Energie und Charakterstärke sagen mochte: Es ist besser, dafs du dein Amt niederlegst, dem Körper die ihm bedürftige Ruhe gewährst und im Kreise deiner Familie in stiller Zurückgezogenheit die Jahre verlebst, welche dir von Gott noch beschieden sind. Schon immer hatte ihn das Bild eines Gelehrten angeheimelt, der seinen Studien, ohne vom Geräusch der Welt beunruhigt zu werden, am friedlichen Herde des Hauses leben könnte. Und so gedachte er denn mit der treuen Lebensgefährtin, mit welcher er noch letzthin am 30. September ihres sechs- und fünfzigjährigen Ehebündnisses gedenken konnte, da Söhne und Töchter das väterliche Haus bereits verlassen und einen eigenen Herd sich gegründet hatten, den Abend seines Lebens in aller Ruhe zu geniefsen und sich in die wissenschaftlichen Studien zu vertiefen und insonderheit mit den Schriften des Plato zu beschäftigen, die von jeher für ihn eine besondere Anziehungskraft gehabt hatten. Und da ihn vor allem die Einfachheit des Lebens ansprach, so wählte er das benachbarte Zerbst zu seinem Wohnsitz. Aber zu innig verbunden mit unserer Stadt hat es ihn doch daselbst wie ein jugendliches Heimweh ergriffen, und er kehrte bald wieder hierher zurück, um denen wieder nahe zu sein, mit welchen er durch die Bande der Familie verknüpft war. Über alles Bitten und Verstehen, wie er denn in seinem dankbaren Herzen gegen Gott mit den Lippen es nicht unbezeugt liefs, ist ihm hier noch manches Jahr zu seinem Leben hinzugelegt, und er hat auch noch frohe Tage in seiner Familie gesehen. Aber wo wäre ein Menschenleben, das ganz ungetrübt dahin fliefsen sollte. Er hat es auch erleben müssen, dafs teure Glieder der Familie und innig geliebte Kinder aus dem trauten Kreise durch den Tod dahingerafft wurden; aber in dem bitteren Schmerze über diese Verluste sah er doch immer wieder auf zu den Bergen, von welchen uns Hülfe kommt, wenn wir verzagen wollen, und sein starker Glaube hat den gebeugten Greis immer wieder aufgerichtet und ihn gestärkt, die göttlichen Fügungen mit christlicher Demut zu ertragen, er hat seine Kniee gebeugt vor Gott mit den Worten des Herrn „nicht wie ich will, sondern wie du willst“. Nun ist auch er eingegangen zu den Seinen, die ihm im Tode vorangingen, sein Lebensgenius hat die Fackel gesenkt, und wir stehen heute an dem offenen Grabe, das die sterbliche Hülle eines Mannes in sich aufnimmt, der um unsere Anstalt sich ein unvergefsliches Verdienst erworben hat. Wie viele werden in dankbarer Verehrung, wenn sie die Kunde von seinem Dahinscheiden vernehmen, ihres Lehrers gedenken und mit Freude ihrer Jugendzeit sich erinnern, da sie noch vor ihm auf der Schulbank safsen, er ihnen das Verständnis des Altertums aufschlofs, wovon er selbst so erfüllt

war. Denn hören wir nur seine Begeisterung aus den eigenen Worten der letzten Rede: „Von jeher nun aber hat Gott, um nach dem ersten grofsen Schöpfungsakte von neuem schöpferisch auf den Entwickelungsgang der Weltgeschichte einzuwirken, bestimmter menschlicher Individuen sich bedient, und sowie es unter den einzelnen Menschen hoch begnadigte giebt, denen die Ausführung einer grofsen Mission anvertraut ist, so giebt es solche hochbegnadigte auch unter den Völkern. Die Griechen vor allen und die Römer gehören zu diesen. Durch die Wissenschaft und Kunst Menschen zu bilden, war der Beruf der einen, durch Zucht des Gesetzes und durch Energie des Willens Männer zu ziehen, der Beruf der anderen. Und beide Völker haben ihre Aufgabe in bewundernswürdiger und jedes die seinige auf eine in seiner Art vollkommene Weise gelöst. Die Frucht des auf Erforschung der Wahrheit und Darstellung der Schönheit gerichteten Strebens der Griechen war die Humanität mit ihren Segnungen für Gesittung und Bildung, die Frucht der Römer Rechtsgefühl und Staatenbildung“. So seine Begeisterung, die er bei seinen Schülern in unermüdlicher Weise anzufachen wufste und die auch nachhaltig wirkte und sie fähig machte, für das Leben und für den Beruf tüchtig zu werden. Das hat ihn aber auch immer wieder belebt und seinen Beruf ihm als eine köstliche Arbeit erscheinen lassen; daher seine Worte des Dankes, als er von dieser Stelle schied: „Ich danke endlich Gott, dafs er mir von jeher Schüler gegeben hat, an denen meine und meiner Kollegen Arbeit nicht vergebens gewesen ist, und unter denen nicht wenige sind, die, wie sie schon auf der Schule unsere Freude waren, so im Leben sich bewährt haben und jeder in seiner Sphäre mit Segen wirken“. Wie sollte ich da nicht hier als Zeichen der Anhänglichkeit seiner Schüler eines kleinen Zuges gedenken, der dafür so recht bezeichnend ist. Vor Jahren kam ein früherer Schüler zu mir; im Lauf des Gesprächs gestand er mir, „aber sein erster Weg in Wittenberg sei doch nach Prima gewesen, und er habe sich auf seinen alten Platz gesetzt, um noch einmal ganz des frohen Gefühls seiner Lernzeit sich zu erfreuen und des verehrten Direktors zu gedenken, wie er in seiner kernigen Weise in fremder Sprache zu ihnen geredet und den Sinn der Klassiker ihnen eröffnet habe“. Der Luthertag (12., 13., 14. September) hatte viele ältere Schüler hierher geführt, sie hätten gern ihren ehrwürdigen und verdienten Lehrer begrüfst; aber wenige nur konnte er sprechen, da er bereits in Schwäche auf das Krankenlager gestreckt war, das er nicht wieder verlassen sollte. O, wie hätte er mit ihnen gejubelt, wenn er in Kraft mitsingen konnte „Eine feste Burg ist unser Gott“! Aber auch nach einer anderen Seite hin wird mancher, wenn die Nachricht von dem Dahinscheiden dieses Mannes ihm zu Ohren kommt, seiner Mildthätigkeit sich bewufst sein und ihm eine Thräne nachweinen für die Wohlthaten, die er ihm erwiesen. War er doch stets bemüht, wo sich bei einem Schüler Anlagen zeigten, die zu weiteren Hoffnungen berechtigten, und es dabei doch an Mitteln für die Ausbildung gebrach, hülfreiche Hand zu bieten und ihm den Weg zum Studium zu ebnen.

Mehr als fünfzehn Jahre sind verflossen, seit der teure Entschlafene aus dem Amt geschieden. In dieser Zeit hat sich das Gymnasium in seinen Schülern wohl zweimal vollständig erneut und Euch, geliebte Schüler, ist seine Persönlichkeit kaum mehr nahe getreten, zumal in den letzten Jahren die Schwächen des Greisenalters zu deutlich sich geltend machten und ihn

nötigten, sich mehr von der Aufsenwelt fern zu halten. Aber die Spuren seiner Wirksamkeit sind damit nicht verwischt; das Gymnasium zeigt noch in vielen Punkten, wie es unter seiner Leitung sich gestaltet. Denn um nur das eine anzuführen, so ist es seinen Bemühungen gelungen, die Anstalt im Jahre 1853 zu vervollständigen, sodafs damals am 5. April die ersten Schüler in Sexta konnten aufgenommen werden. So lange diese Klasse fehlte, war es schwierig, die Schüler von Quinta und Quarta gleichmäfsig zu unterrichten, da sie noch in zu verschiedener Weise vorgebildet waren. Mit der Errichtung einer Sexta konnte gleichsam ein besserer Organismus der Anstalt begründet werden. Aber auch damit war seine Sorge für eine zweckmäfsige innere Gliederung derselben noch nicht abgeschlossen. Bei der angewachsenen Zahl der Schüler stellte es sich immer mehr als notwendig heraus, die Mittelklassen zu teilen und somit aus Tertia und Sekunda je zwei Klassen herzustellen und dem Lehrplane durch eine zweckmäfsige Verteilung eine einheitlichere Gestaltung zu geben. Seit dem Jahre 1857 erst hat das Gymnasium die Erweiterung unter ihm gewonnen, in der es zur Zeit besteht. Aber nicht diese äufsere Umgestaltung allein war es, was die Aufmerksamkeit des Verstorbenen in Anspruch nahm; vor allem lag ihm daran, auch dem Unterrichtsstoffe für die Jugend die bessere Form zu geben und die Lust am Lernen zu beleben. Daher schreiben sich seine Bemühungen, den sprachlichen Elementarbüchern für das Lateinische und Griechische den geeigneten Stoff und die zweckmäfsige Anordnung zu geben. Also auch Ihr, die ihr erst bekannt gemacht werdet mit den Anfangsgründen der alten Sprachen, werdet es ihm Dank wissen, dafs er seinen Fleifs auch Euch zugewandt hat und Euch den Weg des Lernens erleichtert. Denn er trug die Jugend als Lehrer auf seinem Herzen und erachtete es als eine der vornehmsten Aufgaben, dieselbe nicht allein mit Lust zur Sache zu erfüllen, sondern auch alle die Momente in den Unterricht zu verpflanzen, welche den Schüler befähigten, den Wissensstoff nicht allein dem Gedächtnis anzuvertrauen, sondern auch frei und mit Urteil zu beherrschen. War ihm doch jedes mechanische Treiben und die handwerksmäfsige Art, den Unterricht zu erteilen, höchlich zuwider, wie er es selbst in seiner Jugend noch erlebt hatte. Nun sollte es anders werden. Die Stimmen waren laut geworden, welche auf eine Verbesserung der Lehrmethode als eine wichtige Aufgabe der Zeit hinwiesen, und er war nicht der letzte, der sich für diesen Kampf interessierte, welcher auf dem Gebiete der Pädagogik zu Anfange der dreifsiger Jahre sich entwickeln sollte. Es ist hier nicht der Ort, auf diese für unsere höheren Lehranstalten wichtige Epoche näher einzugehen; aber es darf hier nicht unerwähnt bleiben, dafs durch den Aufsatz des Medicinalrats Dr. Lorinser im Jahre 1836, welcher den Titel führte „Zum Schutz der Gesundheit in Schulen", der hiesige Subrektor Deinhardt[1]) hierdurch veranlafst, die damals vielgenannte Schrift „über den Gymnasialunterricht" abfafste, wodurch die Diskussion über den Gegenstand eine wesentlich andere Richtung nahm. An der letztgenannten Schrift seines Freundes, dem er seit 1833 durch Familienbande nahe stand, hat der teure Entschlafene nicht allein lebhaften Anteil genommen, sondern einen wesentlichen Einflufs auf sie gehabt.

[1]) Dr. Heinrich Deinhardt, seit 1844 Direktor des Gymnasiums zu Bromberg, † den 6. August 1867.

Das aber fällt in die Zeit, da er in der Blüte des Mannes stand und selbst noch ein Strebender und nach Vollendung Ringender war. Aber es sollte auch nur berührt werden; denn von hier aus, kann man sagen, hat seine Lebensaufgabe für den Unterricht ein festes und sicheres Ziel gewonnen. Wie um ein Centrum einigen sich von da ab alle die verschiedenen Fragen, welche er behandelt hat, und von denen die Programme, die Schulreden und andere Gelegenheitsschriften ein deutliches Zeugnis ablegen. Und wenn er zum Plato greift, um die griechische Philosophie zu studieren, so ist es doch insonderheit mit die dialogische Kunstform des Unterrichts und die sokratische Methode zu belehren, welche seine tiefe Bewunderung erregen.

Ein Leben voll Arbeit hat hier seine Ruhe gefunden, eines thätigen Mannes, der selbst bei seinem Fleifse oftmals glaubte, noch nicht genug gethan zu haben. Es bleibt hierfür mir seine Äufserung unvergefslich. Als ein Kollege und ich ihn vom früheren Bahnhof her, wo wir einem Bekannten das Geleit zu einer gröfseren Ferienreise gegeben hatten, zur Stadt zurückbegleiteten, sagte der teure Entschlafene: ja, die Ferien sind da, hat man sie auch verdient? — Wir verstummten. —

Stavenhagen in Mecklenburg-Schwerin, bekannt durch den Aufsatz von Fritz Reuter „Meine Vaterstadt", ist der Geburtsort des teuren Entschlafenen. Hier war sein Vater Pastor, dem der Sohn am 15. Februar 1801 geboren wurde, welchem er in der Taufe den Namen Hermann gab. In der sogenannten Rektorschule daselbst hat er seinen ersten Unterricht empfangen, während er seine Gymnasialbildung in Parchim, besonders aber in Friedland erhielt. Hier vernahm er zuerst von den siegreichen Kämpfen unserer Freiheitshelden, und aus jener Jugendzeit bewahrte er ein unverlöschliches Andenken an die herrliche Zeit, wo Deutschland das fremde Joch abschüttelte und bereits der Gedanke an ein einiges Deutschland wach gerufen wurde; wo man sich übte auf den Turnplätzen, damit die Jugend kräftig herangebildet würde, um die Grenzen des Vaterlandes gegen feindliche Macht verteidigen zu können. Seit jener Zeit wurde sein Gemüt lebhaft erregt für deutsches Wesen und deutsche Treue, wo das Taciteische Wort galt: plus ibi boni mores valent quam alibi bonae leges; und sein Patriotismus fand eine Befriedigung in dem Gedanken, dereinst einen Kaiser in Deutschland aus dem Stamme der Hohenzollern zu erleben. Edle Herzen waren es, die sich damals in eine Zeit bereits hineinträumten, welche erst ein späteres Geschlecht nach schweren Kämpfen herrichten sollte. Ostern 1820 bezog er die Universität Halle, um Theologie und Philologie zu studieren, wurde aber schon nach einem halben Jahre durch Reisig, an dem die Universität Michaelis 1820 einen Lehrer gewann, der durch die hinreifsende Gewalt seines Vortrages jeden Zuhörer für die grofsen Schöpfungen des Altertums in Sprache und Litteratur zu begeistern wufste, ausschliefslich der Philologie zugeführt. Dann besuchte er noch die Universitäten Leipzig und Berlin und lernte die damaligen Heroen seiner Wissenschaft, einen Herrmann, Wolf und Böckh kennen. Zu Ostern 1823 waren seine Studienjahre vollendet und er übernahm alsbald eine Hauslehrerstelle bei dem Pastor Buchka in Schwanbeck in der Nähe von Friedland. Oftmals hat er dieses Mannes, zu welchem er sowie zu der Familie desselben in ein geradezu freundschaftliches Verhältnis trat, Erwähnung gethan und der glücklichen Zeit, die er in jenem Hause verlebte, gedacht. Im Jahre 1825 wurde er von Reisig, da eine Kollaborator-

stelle am hiesigen Lyceum, so nannte man damals die lateinische Schule, vakant geworden, empfohlen und auch schon nach Pfingsten jenes Jahres, da er die Prüfung für das Oberlehrerexamen, wie es damals hiefs, absolviert hatte, definitiv angestellt. „Hier in Wittenberg, das ist sein eigenes Bekenntnis, fand ich in jeder Hinsicht eine zweite Heimat, durch mein Amt, in welchem ich an dem Direktor Spitzner und Dr. Nitzsch für wissenschaftliches Streben nicht minder als für didaktische Tüchtigkeit ausgezeichnete Vorbilder hatte und nach zwei Jahren bis zum Klassenlehrer von Tertia vorrückte, durch die Gründung meines häuslichen Glückes, durch die Knüpfung einer Freundschaft mit dem damaligen Subrektor Deinhardt, die von dem gröfsten Einflufs auf mein ganzes inneres Leben geworden ist, durch die religiöse Erweckung endlich von Seiten des Mannes, dessen Name aufs engste mit dem Namen Wittenbergs verbunden ist und hier fort und fort im gesegnetsten Andenken steht, des Konsistorialrat D. Heubner.“ Dennoch sollte er diese Stadt, einem Rufe zu Ostern 1836 nach Friedland in seinem Heimatlande als Rektor der Gelehrtenschule folgend, auf sechs ein halb Jahr verlassen, um aber wiederzukehren und zu Michaelis 1842 das Direktorat dieser Anstalt zu übernehmen.

Sein Andenken wird für unsere Stadt nicht verschwinden. Denn von ihm redet diese Anstalt[1]), auf ihn weist hin der Spruch an dem Denkmal Melanchthons.

Aber wir wollen seiner hier gedenkend mit ihm reden die Worte, die er einst von dieser Stelle aus sprach, da er sein Tagewerk hier beschlossen und die tiefe Wehmut des Abschiedes ausklingen liefs in den dankenden Lobgesang des Psalmisten:

Das ist ein köstliches Ding, dem Herrn danken und lobsingen deinem Namen, Du Höchster u. s. w. (Psalm 92.)

Wittenberg. W. Bernhardt.

---

[1]) Bei seinem Abgange wurde von den früheren Schülern der Anstalt eine „Schmidt-Stiftung“ gegründet. Die Zinsen des dafür deponierten Kapitals werden jährlich am Tage der Abiturienten-Entlassung zu Ostern demjenigen Abiturienten eingehändigt, welcher nach dem Urteil des Lehrerkollegiums die beste lateinische Valediktionsarbeit eingereicht hat.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Randglossen
zu Curtius' Grundzügen der griechischen Etymologie.

3. Artikel.

(Fortsetzung von Jahrgang 1883 S. 330.)

Nr. 309 soll uns diesmal allein beschäftigen. Es sind wieder die lateinischen Wörter, welche besonders zu einer Vergleichung mit den Standplätzen der Lektüre herausfordern. Was das griechische *τίθημι* anbelangt, so überwiegt hier die Bedeutung „setzen" noch ganz offenbar. Nur selten tritt die andere auch schon im Sanskrit nachweisbare Bedeutung „thun", was übrigens dasselbe Wort ist, hervor, wie bei Sophokles im Ödipus auf Kolonos zu Anfang des vierten Aktes (wie ich die Akte abgeteilt habe), der uns die Lösung des Knotens bringt. Wir sind alsbald orientiert, wenn ich den ersten Auftritt hierhersetze, was ich um so lieber thue, als ich bei diesem ganz eigenartigen Stücke auch das Metrum beibehalten habe. Als Kreons Leute zuerst Ismene, dann auch Antigone mit Gewalt abgeführt haben und Kreon selber Miene macht, den alten blinden Vater der beiden Mädchen mit fortzuschleppen, indem der Chor laut um Hülfe ruft, erscheint König Theseus mit den Worten:

Was ist das für ein Rufen nur? was ist gescheh'n?
Aus welcher Furcht in aller Welt hindertet ihr
Mich am Altar, den Stier zu opfern unserm Gott
Im Meer, der hinter dem Kolonoshügel steht?
So redet doch, damit ich alles weifs, weshalb
Ich schneller, als zum Spafs, den Fufs beschwingte her?
Öd. Geliebtester! — Erkenne ich dich doch an dem,
Was du zu uns geredet hast. — O schrecklich ist,
Was ich von diesem Manne mir gefallen liefs.
Thes. Nun, was denn und wer ist, der dich gekränkt? So sprich.
Öd. Er ist gegangen, Kreon, den du wohl geseh'n,
Und schleppte meiner Kinder einz'ges Paar mir fort.

Thes. Wie redest du? Öd. Was mir gescheh'n, du hast's gehört.
Thes. Wird nicht so schnell als möglich einer denn von euch,
Die mich umgeben, zu den Stufen des Altars
Hingehn und alles Volk anhalten, ob zu Rofs,
Ob unberitten, allsogleich vom Räucherwerk
Davonzueilen mit verhängtem Zügel, wo
Die beiden Strafsen münden und zusammengeh'n
Den Reisenden, damit die beiden Mädchen nicht
Vorbeigelangen und ich zum Gelächter nun
Dem Fremden werde, der Gewalt mir angethan?
(zu einem der Diener) So geh', wie ich befohlen, schnell!
(auf Kreon weisend, der zurückgebracht wird) Doch den hätt' ich,
Wär' ich in Zorn geraten, wie er ihn verdient,
So ohne Lohn gelassen nicht aus meiner Hand;
Jedoch er soll an das Gesetz gebunden sein,
Zu dem er hier geschritten ist, und keines sonst.
(zu ihm gewandt) Fortkommen sollst du nimmermehr aus diesem Land,
Bevor du jene beiden mir vor Augen nicht
Hierhergestellt genau, da du gehandelt hast,
Wie weder mir's zukommt, noch deinen Ahnen selbst,
Noch deinem Land, da du zu einem Volke bist
Gelangt, das Rechtes pflegt und ohne ein Gesetz
Nichts thut, da du die Satzungen, die heiligen
Des Lands, mir vor die Füfse wirfst und mit der Thür
Ins Haus gefallen bist, mitnimmst, was dir gefällt,
Und mit Gewalt dir unterwürfig machst und denkst,
Dafs ohne Männer mir das Volk leibeigen ist,
Und ich wie einer, der nichts zu bedeuten hat.
Im Schlechten unterwies dich Theben doch wohl nicht,
Liebt es die Männer doch nicht rechtlos aufzuzieh'n,
Und loben würde es dich sicherlich auch nicht,
Wenn es erführe, wie du, was mein Eigentum,
Und was der Götter ist, beraubst, und mit Gewalt
Fortführst, was mir von armen Menschen fleht um Schutz.
Ich würde doch, wenn ich zu deinem Lande käm',
Auch nicht, wenn ich auch noch so sehr im Rechte wär',
So ohne den, der es regiert, wer es auch sei,
Fortschleppen einen oder führen, nein, ich wüfst',
Wie sich der Fremde dort zu Haus verhalten soll.
Und du beschimpfst die eig'ne Stadt, die's wahrlich nicht
Um dich verdient. Dich m a c h t das Alter nicht allein
Zum Greise, sondern nimmt dir auch noch den Verstand.

V. 929: *σὺ δ' ἀξίαν οὐκ οὖσαν αἰσχύνεις πόλιν*
τὴν αὐτὸς αὑτοῦ, καὶ σ' ὁ πληθύων χρόνος
γέρονθ' ὁμοῦ τ ί θ η σ ι καὶ τοῦ νοῦ κενόν.

Ich hab' es also schon gesagt und sag' es noch:
Die beiden Mädchen bringe man sogleich hierher,
Wenn du nicht an die Scholle hier gebunden sein
Willst mit Gewalt und gegen deinen Willen. Das
Ist meine Meinung, die ich dir heruntersag'.
Chor. Siehst du, wohin du, Fremdling, bist gelangt, wie du,
Was deine Ahnen anbelangt, gerecht erscheinst,
Doch Schimpfliches betreibend nun erfunden wirst.
Kr. Nicht weil ich, wie du sagst, gemeint, o Ägeus' Sohn,
Dafs diese Stadt der Männer oder guten Rats
Entbehre, that ich das, vielmehr hab' ich geglaubt,
Dafs Eifer, wie er Blutsverwandten ziemt, sie nicht
Befallen werde, sie zu halten mir zum Trotz.
Auch dachte ich, dafs sie den Vatermörder nicht
Aufnehmen würden und den schandbefleckten Mann,
Dem heillos Kindeswerben nachgewiesen ist,
Das an ihm haftete. So däuchte mir der Rat,
Den sie auf Ares' Hügel in dem Lande ja
Gehabt, dafs er die Leute, die in aller Welt
Herumzieh'n, hier nicht in der Stadt zulassen wird,
Worauf ich bauend dieses Jagen unternahm.
Ich thäte es noch nicht einmal, wenn er mir nicht
Und meinem ganzen Stamm das Schlimmste, was es giebt,
Anwünschte, was ich mir gefallen liefs, jedoch
Für gut gehalten hab', dafür ihm dies zu thun.
Giebt es für meine Rache doch kein ander Ziel
Als meinen Tod, an Toten aber haftet kaum
Noch eine Kränkung mehr. So thue, was du willst;
Denn wenn ich auch das Rechte meine, macht mich doch,
Dafs ich verlassen bin, nur klein: und doch will ich,
Bin ich auch alt, mich deiner noch erwehren doch.

V. 956: *πρὸς ταῦτα πράξεις, οἷον ἂν θέλῃς· ἐπεὶ*
ἐρημία με, κεἰ δίκαι' ὅμως λέγω,
σμικρὸν τίθησι· πρὸς δὲ τὰς πράξεις ὅμως,
καὶ τηλικόσδ' ὤν, ἀντιδρᾶν πειράσομαι.

Wie nahe die Bedeutungen „setzen, stellen, legen" und „thun, machen" an einander grenzen, zeigen am besten Theseus' Worte:

Geh', trotze nur! Doch, Ödipus, du bleibe hier
Uns ruhig! Und so lang' ich atmen werde, sei
Versichert, ruh' ich nicht, bis ich's dahin gebracht,
Dafs du der Kinder wieder mächtig worden bist.

V. 1038: *χωρῶν ἀπείλει νῦν· σὺ δ' ἡμῖν, Οἰδίπους,*
ἕκηλος αὐτοῦ μίμνε, πιστωθεὶς ὅτι,
ἢν μὴ θάνω 'γὼ πρόσθεν, οὐχὶ παύσομαι
πρὶν ἄν σε τῶν σῶν κύριον στήσω τέκνων.

Die Grundbedeutung des deutschen „thun" ahd. *tuon* ist abweichend vom Griechischen nicht „setzen", sondern „machen".

Man wird nach dem allgemeinen Eindruck, welchen lat. *facere*, flüchtig und gewohnheitsmäfsig gefafst, auf uns ausübt, leicht geneigt sein, dasselbe für die italischen Sprachen anzunehmen, über welche sich der Kommentar des näheren ausläfst.

Dafs oskisches *faama* „hingesetztes", gegründetes Haus bedeutet, ist sehr wahrscheinlich, wenn man an die ganz gewöhnliche Verbindung von *condere tecta* und *condere urbem* denkt. So fällt auch auf die eigentliche Bedeutung von *familia* und den abgeleiteten Wörtern ein neues Licht. Lat. *famulus* heifst dann allerdings wörtlich *οἰκέτης*, osk. *faamat*, eig. er haust. Eine Stelle, die das vielleicht bestätigt, ist Liv. 26.6. Da ist bei Gelegenheit des letzten Kampfes vor Capua i. J. 211 v. Chr. die Rede von dem damaligen *medix* (vgl. *mederi*) *tuticus* (*tutus*? *totus* nach Mommsen) „Landpfleger", ein Amt, welches bei den Kampanern das höchste ist. Es wurde damals von Seppius Loesius bekleidet, der von unbekannter Herkunft war und aus ärmlichen Verhältnissen stammte. Als seine Mutter einmal für ihn noch als unmündigen und verwaisten Knaben ein Zeichen seines Hauses, als Schlangen u. dergl. sind, entsühnte, erzählt man, habe sie, als der Opferschauer den Bescheid erteilte, die höchste Gewalt, die es in Capua gebe, werde auf den Knaben übergehen, indem sie nichts davon wissen wollte, was zu dieser Aussicht berechtigte, geantwortet: „du sprichst nicht von einer verlornen Sache der Kampaner, wenn die höchste Ehrenstelle an meinen Sohn übergehen soll?" § 14: *matrem eius quondam pro pupillo eo procurantem familiare ostentum, cum respondisset haruspex summum quod esset imperium Capuae perventurum ad eum puerum, nihil ad eam spem agnoscentem dixisse ferunt: 'non tu perditas res Campanorum narras, ubi summus honos ad filium meum perveniet?'*

So hat auch das Wort *familia* selber die Bedeutung „Haus" Liv. 27, 3, wo ebenfalls von Capua und zwar von einer Verschwörung die Rede ist, die daselbst der Prokonsul Fulvius Flaccus glücklich entdeckt. Weil er nämlich fürchtete, auch sein Heer könnte, wie das des Hannibal, die zu grofse Annehmlichkeit der Stadt verweichlichen, hatte er sie an Thoren und Mauern sich selber Häuser nach Soldatenart, also Baracken, zu bauen angehalten. Es waren aber die meisten aus Flechtwerk und Brettern gemacht, einige aus Rohr aufgebaut, mit Stroh gedeckt alle, wie absichtlich zur Nahrung eines Feuers. Sie alle in einer Stunde der Nacht in Brand zu stecken, hatten sich 170 Kampaner unter Anführung der Brüder Blosius verschworen. Als nun eine Anzeige davon aus dem Hause (von dem Ingesinde) der Brüder Blosius gemacht war, wurden sofort auf Anordnung des Prokonsuls die Thore geschlossen, und als die Soldaten auf das gegebene Zeichen zusammen zu den Waffen gelaufen waren, wurden alle, welche man bei der Schadenstiftung traf, ergriffen usw. § 5: *indicio eius rei ex familia Blosiorum facto, portis repente clausis, cum ad arma signo*

dato milites concurrissent, comprehensi omnes, qui in noxa erant, et quaestione acriter habita damnati necatique.

Als Causativum aus der unerweiterten Wurzel abgeleitet, verhält sich *facio* zu *fio*, wie unten Nr. 615 *iacio* zu *eo*. Während wir imstande wären, den ganzen luftigen Bau der Bedeutungen eines Wortes aus seiner Etymologie zu rekonstruieren, konnte man früher nur aus der Litteratur Schlüsse auf die Struktur dieser Räume ziehen, und im ganzen sehr unsichere Schlüsse. Wir sind einmal gewöhnt, *facere* mit „machen" zu übersetzen und doch ist die Grundbedeutung die des griech. *τιθέναι*, *facies* wörtlich „Gestalt" von „stellen", *faber* griech. *θής* = „Stellmacher". Das „machen" hängt einmal dem Worte an. Es ist gar nicht zu ermessen, wie weit es durch die bloſse Einführung in die Übersetzung aus dem lat. *facere* im Gebrauche der deutschen Sprache hat um sich greifen und an Boden gewinnen müssen. Für *certiorem facere* sagen auch wir „in Kenntnis setzen" und für *insidias facere* sagt ja der Lateiner selbst auch *ponere*. Aber es giebt noch viel schlagendere Beispiele, sowie wir den Boden der Lektüre betreten. Ich könnte mich begnügen, die bloſsen Phrasen namhaft zu machen, wenn es nicht öfter mehr als Phrasen und die eigentliche Bedeutung des Wortes wäre, und wenn nicht der einzelne Fall gerade durch die betreffende Stelle, an der er erscheint, seine ganz eigentümliche Beleuchtung erhielte. Es war ja von Anfang an nicht meine Absicht, das Wörterbuch zu extrahieren, sondern wo möglich zu bereichern. Aber ich werde, indem ich auf der Lektüre fuſse, wählerisch sein müssen in der Auswahl, damit wir nicht von der Fülle der gesammelten Beispiele beschwert werden. Ich lasse, wie gewöhnlich, Prosa und Dichtung neben einander hergehen.

Livius 27, 6 erzählt: Römische Priester starben in dem Jahre 210 einige, und andere wurden an ihre Stelle gesetzt: *sacerdotes Romani eo anno mortui aliquot suffectique*; C. Servilius wurde als Oberpriester gesetzt an Stelle (*factus in locum*) des T. Otacilius Crassus u. s. w. Der Oberpriester M. Marcius starb, ebenso der Curienvorstand M. Aemilius Papus; aber an ihre Stelle wurden Priester in dem Jahre nicht gesetzt (*suffecti*).

Ebenda Kap. 8 wird erzählt, wie man zum Curienvorstande des Jahres 208 zum ersten Male einen Plebejer wählte; während die Patricier erklärten, daſs auf C. Mamilius Atellus, der sich allein vom Bürgerstande bewarb, keine Rücksicht zu nehmen sei, weil vor ihm nur Senatoren dieses Priestertum gehabt hatten, verwiesen ihn die Tribunen, die er anrief, an den Senat; der Senat setzte fest, daſs das Volk darüber zu befinden habe: § 3 *senatus populi potestatem fecit*. Im 11. Kapitel werden die Legionen von Cannae noch nachträglich von den Censoren bestraft... Von denen, welche im Anfange dieses Krieges 17 Jahre alt gewesen waren und gedient hatten, setzten sie alle als steuerpflichtig an; § 15 *omnes aerarios fecerunt*.

Nach dem entscheidenden Siege bei Canusium gewinnt Q. Fabius Kap. 15 Tarent mit List. Als Demokrates, der Befehlshaber der Flotte geworden war, den Lärm hörte, wie bei Einnahme einer Stadt gewöhnlich Geschrei erhoben wird, führte er, weil er fürchtete, bei seiner Zögerung könne der Konsul — wie er denn von der Einnahme selber nichts wufste — irgend einen Gewaltstreich ins Werk (in Scene) setzen und einen Angriff versuchen, die Besatzung an die Burg hinüber, von wo besonders der schreckliche Lärm herschallte: § 15 *igitur Democrates, qui praefectus classis fuerat, forte illi* (Wfsb. und Mg.: *illo*) *loco praepositus, postquam quieta omnia circa se vidit, alias partis eo tumultu personare, ut captae urbis interdum excitaretur clamor, veritus, ne inter cunctationem suam consul aliquam vim faceret ac signa inferret, praesidium ad arcem, unde maxime terribilis accidebat sonus, traducit.* Kap. 16 wird dann erzählt, wie man 30 000 Sklaven, Silber eine ungeheure Masse, fertig gestelltes (d. h. verarbeitetes) und geprägtes Gold 83 000 Pfund, Bildwerke und Gemälde erbeutete: § 7 *milia triginta servilium capitum dicuntur capta, argenti vis ingens facti signatique, auri octoginta tria milia pondo, signa ac tabulae, prope ut Syracusarum ornamenta aequaverint.* Kap. 24 ist der drohende Abfall von Arretium in Etrurien geschildert. Zur Inempfangnahme von Geiseln ward C. Terentius Varro mit einem Kommando dahin entsandt. Der stellte alles im Senate schlimmer dar, als es vorher war: § 6 *is omnia suspectiora quam ante fuerant in senatu fecit.* Kap. 30 entläfst der König Philipp die Versammlung der Achäer, ohne dafs der Frieden zu stande gekommen war: § 15 *ita infecta pace concilium dimisit.* Kap. 34 beginnt so: als die Senatoren Umschau hielten, wen sie als Konsul aufstellen sollten, ragte weit vor den anderen C. Claudius Nero hervor, für den dann auch ein Amtsgenosse gesucht und gefunden wurde: § 1 *cum circumspicerent patres, quosnam consules facerent, longe ante alios eminebat C. Claudius Nero; ei collega quaerebatur.* Der Schlufs lautet: indem alle dazu beitrugen (ihm mit aufhalfen, ihn stützten, allerdings einen, der gefallen war), stellte man mit C. Claudius den M. Livius als Konsul auf: § 15 *adnisi omnes cum C. Claudio M. Livium consulem fecerunt.* Livius war wegen Veruntreuung im illyrischen Kriege verurteilt worden. Kap. 25 kam ein Senatsbeschlufs im Sinne des M'. Acilius zu stande: § 2 *senatus consultum in sententiam M'Acilii factum est.*

Kap. 43 werden die vier gallischen und zwei numidischen Reiter, welche Hasdrubal von Placentia aus an seinen Bruder mit einem Schreiben entsandt hatte, als sie mitten durch den Feind fast die ganze Länge Italiens durchmessen hatten, von den Römern aufgefangen. Und sobald sie vor dem Konsul erschienen und ihr Brief von einem Dolmetscher gelesen war und eine Befragung der Gefangenen angestellt wurde, da glaubte Claudius Nero, es sei das nicht die entscheidende Taktik des Staates, wenn jeder nach

der üblichen Methode in den Grenzen seiner Provinz durch seine Heere mit einem vom Senate bestimmten Feinde Krieg führen könne; wagen müsse man etwas Aufsergewöhnliches, Unvermutetes, dessen Unternehmen keinen geringeren Schrecken bei den Mitbürgern, als bei den Feinden herstellen, wenn es aber vollbracht wäre, zu grofser Freude nach grofser Bestürzung sich umgestalten solle: § 5 *qui ubi ad consulem pervenerunt, litteraeque lectae per interpretem sunt, et ex captivis percunctatio facta, tum Claudius non id tempus esse reipublicae ratus, quo consiliis ordinariis provinciae suae quisque finibus per exercitus suos cum hoste destinato ab senatu bellum gereret; audendum .. aliquid inprovisum, inopinatum, quod coeptum non minorem apud cives quam hostes terrorem faceret, perpetratum in magnam laetitiam ex magno metu verteret.* Als sich die beiden Konsuln dank Neros Schnelligkeit bei Sena in Umbrien vereinigt hatten, ohne dafs Hannibal oder selbst der anwesende Hasdrubal eine Ahnung davon hat, neigen sich Kap. 46 die Ansichten vieler im Kriegsrate dahin, dafs, so lange Nero seine durch Marsch und Nachtwachen ermüdeten Soldaten wiederherstelle, zugleich um den Feind kennen zu lernen, er sich einige Tage Zeit nehme, der Augenblick der Schlacht hinausgeschoben werden solle. Hingegen Nero verlegte sich darauf, nicht allein zu raten, sondern auch mit aller Macht darum zu bitten, sie sollten nicht einen Plan, den seine Schnelligkeit sichergestellt hätte, durch Säumen vereiteln: § 7 *multorum eo inclinabant sententiae, ut, dum fessum via ac vigiliis reficeret militem Nero, simul et ad noscendum hostem paucos sibi sumeret dies, tempus pugnae differretur; Nero non suadere modo, sed summa ope orare instituit, ne consilium suum, quod tutum celeritas fecisset, temerarium morando facerent.*

Ein schönes Beispiel lesen wir in der Äneide 9, 92. Als Äneas von dem der Cybele heiligen Ida das zum Bau einer Flotte nötige Holz entnahm, gewährte es ihm die Göttin wohl, flehete aber zu Juppiter, ihrem Sohne, wenn sie den Pinienwald dem jungen Dardaner, da er der Flotte bedurfte, mit Freuden gegeben, so solle er sie auch von der Besorgnis befreien, diese Schiffe könnten je von einer Fahrt zerschellt oder von einem Wirbel des Windes untergehen, vielmehr solle ihnen der Umstand förderlich sein, „dafs sie auf unseren Bergen gewachsen sind“ ... *prosit nostris in montibus ortas.* Ihr Sohn, der die Gestirne des Himmels dreht, erwiderte dagegen: „Mutter, wohin (entbietest) willst du des Schicksals Bestimmung? Oder was beabsichtigst du mit ihnen? Sollen von sterblicher Hand hingesetzt ein Recht auf Unsterblichkeit Schiffskiele haben und Äneas dazu bestimmt sein, unbestimmte Gefahren zu bestehen? V. 94 *O genetrix, quo fata vocas? aut quid petis istis? Mortaline manu factae immortale carinae Fas habeant? certusque incerta pericula lustret Aeneas?* Die angezogenen Worte würden nach dieser Deutung den erhebend schönen Moment

bezeichnen, wo Schiffe vom Stapel laufen und flott werden, wie hingesetzt von der Hand des sterblichen Menschen.

Demgemäfs lassen auch die abgeleiteten Worte die Bedeutung des Grundwortes noch durchblicken. So *fabrico* von *fabrica*, *faber* Än. 9, 142, wo Turnus den Trojanern vorrückt, dafs ihnen ein einmaliger Untergang wohl hätte genügen können. An Helena sich vergangen zu haben, hätte den verhafsten Räubern genug sein sollen, denen, ein ganz weibischer Stamm wie sie seien, nur dieses Vertrauen auf das Innere der Umwallung des Lagers und der Gedanke an die sie schützenden Gräben, Dinge, die ihren Tod doch bald entscheiden, ihren Mut geben. Aber sie sahen nicht, wie Trojas Mauern, von Neptuns Hand errichtet, sich ins Feuer lagerten. *quibus haec medii fiducia valli Fossarumque morae, leti discrimina parva, Dant animos, at non viderunt moenia Troiae Neptuni fabricata manu considere in ignis.* Das Fragezeichen hinter *ignis*, welches die Ausgaben haben, ist mir unerklärlich.

Dieselbe Wurzel soll auch in einigen Kompositen von *dare* auftreten, so dafs dieses Wort geradezu damit konfundiert erschiene, wie ja die Sprache in Zeiten der Verwilderung öfter dergleichen Verwirrung anrichtete. Aber nur in Kompositen von *dare*? Wie, wenn *dare* selbst für ein Kompositum z. B. von Horaz in den Oden 3, 9, 3 gesetzt ist? Es ist das jetzt so herrlich gesungene Duett, das Geibel in seinem klassischen Liederbuche „Versöhnung“ überschreibt. Der Dichter beginnt mit der ersten Strophe: So lange ich lieb dir war und nicht mit mehr Recht irgend ein Jüngling seine Arme um deinen blendend weifsen Nacken legte, war ich gewaltiger Mann glücklicher als der Perserkönig! worauf Lydia antwortet: So lange du für keine andere in höherem Grade entbranntest und Lydia nicht hinter die Chloe kam, Lydia einen grofsen Namen (bei dir) hatte, war ich gewaltige Frau berühmter als die römische Ilia (Rhea Silvia, Roms Gründerin Mutter). *Donec gratus eram tibi Nec quisquam potior bracchia candidae Cervici iuvenis dabat: Persarum vigui rege beatior.* Dillenburger bemerkt ausdrücklich zu dem *dabat*: 'Simplex verbum compositi *circumdare* loco positum esse ex dativo intellegitur *cervici*'.

Aber auch ohne für ein Kompositum zu stehen, hat schon das einfache *dare* diese Bedeutung z. B. in der Äneide 9, 114. Als Turnus dabei war, Feuer in die Schiffe der Trojaner zu werfen, da erglänzte erst ein neues Licht vor seinen Augen und ein ungeheures Gewölk sah man vom Aufgang her den Himmel durchlaufen und Chöre vom Ida. Dann fährt ein erschreckliches Wort durch die Lüfte und erfüllt der Troer und Rutuler Scharen: Verteidigt nicht ängstlich, ihr Trojaner, die Schiffe, noch bewaffnet eure Hände; das Meer soll dem Turnus eher (gestellt) verstattet sein zu verbrennen, als die heiligen Fichten. Geht nur hin, los und ledig (der Gefahr, ihr Schiffe), geht als Meeresgöttinnen dahin,

die Mutter befiehlt's euch: *ne trepidate meas, Teucri, defendere navis Neve armate manus; maria ante exurere Turno, quam sacras dabitur pinus. vos ite solutae, Ite deae pelagi: genetrix iubet.*

So versagt gleichsam die Bedeutung „geben“ für *dare* am deutlichsten da, wo ein entfernteres Objekt fehlt: Als die Rutuler auf Posten gezogen und ins Gras gesunken sind, wobei sie sich dem Weingenufs hingeben und die ehernen Mischkrüge rein umkehren, indem die Wachtfeuer leuchten und die Nacht beim Spiele zugebracht wird, schauen die Troer darüber vom Walle hin und halten mit den Waffen in der Hand die Höhen. Und nicht ohne ängstliche Hast spähen sie die Thore aus und verbinden Brücken und Verteidigungswerke und tragen Geschosse herbei. Darauf besteht Mnestheus und der strenge Serestus, die beide der Vater Äneas, wenn einmal die Not sie rufen sollte, Leiter der jungen Männer und Herren (der Situation, eig. Meister) der Verhältnisse zu sein bestellte (anstellte, einsetzte). Än. 9, 171: *instat Mnestheus acerque Serestus, Quos pater Aeneas, si quando adversa vocarent, Rectores iuvenum et rerum dedit esse magistros.* Darauf erbieten sich Nisus und der jugendlichschöne Euryalus, zu Äneas nach Pallanteum zu gehen und ihm die Kunde von ihrer verzweifelten Lage zu überbringen. Da nimmt Ascanius das Wort: „Ja ich, der seine einzige Rettung darin sieht, dafs ihm der Vater zurückgebracht wird, beschwöre Euch, Nisus, bei den grofsen Hausgöttern und des Assaracus Schutzgottheit und dem unnahbaren Heiligtum der altersgrauen Vesta: welches Glück und Vertrauen darauf ich auch habe, in Euern Schofs lege ich's: holt meinen Vater zurück, gebt mir seinen Anblick wieder, nichts ist für mich schrecklich, wenn ich ihn wiederhabe. Geben will ich euch zwei Becher, aus Silber hergestellt und von Bildwerken starrend, die mein Vater bekommen, als er Arisba bezwungen, und zwei Dreifüfse, Gold zwei grofse Talente und einen alten Mischkrug, den euch die Sidonierin Dido (als Kampfpreis) stellt. Vers 263: *Bina dabo argento perfecta atque aspera signis Pocula, devicta genitor quae cepit Arisba, Et tripodas geminos, auri duo magna talenta, Cratera anticum, quem dat Sidonia Dido.* Wenn es nun vollends dem Sieger gelingt, Italien in seine Gewalt zu bekommen und des Scepters sich zu bemächtigen und der Beute Anteil zu bestimmen, — hast du gesehen, auf was für einem Pferde, in was für Waffen Turnus vergoldet daherritt, so will ich eben dies sein Pferd, seinen Schild und seinen Helmbusch (von der Verteilung ausnehmen d. h. als *γέρας ἐξαίρετον*) zu deinem Anteile hinzufügen, schon jetzt als deine Belohnung, Nisus. Aufserdem wird mein Vater zweimal sechs sehr ausgesucht schöne gefangene Frauen und Männer stellen und mit allem ihrem Geräte“. Vers 272: *Praeterea bis sex genitor lectissima matrum Corpora captivosque dabit suaque omnibus arma, Insuper his campi quod rex habet ipse Latinus.* Und als ihm Euryalus seine alte Mutter nicht umsonst ans Herz

gelegt hat, nimmt Ascanius von seiner Schulter sein vergoldetes Schwert, das mit wunderbarer Kunst Lycaon aus Gnossus gefertigt und so in die elfenbeinerne Scheide hineingepafst hatte, dafs es leicht zu handhaben war. Umlegt dem Nisus Mnestheus ein Fell und zwar eines von Haaren starrenden Löwen abgezogene Haut; seinen Helm tauscht mit ihm der treue Aletes. V. 306: *Dat Niso Mnestheus pellem horrentisque leonis Exuvias; galeam fidus permutat Aletes.* Als sie darauf durch das feindliche Lager gelangen, wo sie alles schlafend antreffen, liefs sich zuerst des Hyrtacus Sohn, d. i. Nisus, folgendermafsen aus seinem Munde vernehmen: „Euryalus, gewagt mufs es werden mit entschlossener Rechten; jetzt fordert die (That) Sache selbst uns. Hier ist der Weg: du gieb, dafs nicht irgendwo eine Schar sich uns im Rücken erheben könne, acht und schaue weit aus: dies hier (vor uns) will ich wüst legen und auf breiter Bahn dich führen". V. 320: *Euryale, audendum dextra, nunc ipsa vocat res. Hac iter est. tu, ne qua manus se attollere nobis A tergo possit, custodi et consule longe; Haec ego vasta dabo et lato te limite ducam.*

So auch in Prosa z. B. bei Liv. 27, 6, wo erzählt wird, wie die Volksädilen aus Strafgeldern eherne Götterbilder vor den Cerestempel setzten und Spiele entsprechend dem Vermögen dieser Zeit mit grofsartiger Zurüstung veranstalteten: § 19 *aediles plebei Q. Catius et L. Porcius Licinus ex multaticio argento signa aenea ad Cereris dedere et ludos pro temporis eius copia magnifici apparatus fecerunt.* Kap. 9 erzählt Livius, wie die Latiner und Bundesgenossen, durch die lange Dauer des Krieges entmutigt, im zehnten Jahre 209 ihre Hilfe zurückziehen wollen. Dreifsig Kolonieen des römischen Volkes waren es damals schon; von ihnen erklärten, als die Gesandtschaften aller zu Rom waren, den Konsuln zwölf, sie hätten nichts, um Soldaten und Geld zu stellen: § 7 *ex iis duodecim, cum omnium legationes Romae essent, negaverunt consulibus esse, unde milites pecuniamque darent.* Noch deutlicher im darauf folgenden Kapitel. Die Konsuln nämlich ermunterten und trösteten den Senat darüber und meinten, die anderen Kolonieen würden schon in ihrer alten treuen Unterthanenstellung verharren; auch selbst diejenigen, welche aus ihrer Unterthanenstellung wichen, würden, wenn man Gesandte rings zu den Kolonieen schickte, sie zurechtzuweisen, nicht sie zu bitten, noch Ehrfurcht vor dem Reiche hegen. Als ihnen (den Konsuln) vom Senate überlassen wurde, es anzustellen und vorzugehen, wie sie dem Staatsinteresse entsprechend für gut hielten, erprobten sie zuerst die Gesinnung der anderen Kolonieen, liefsen sich die Gesandten kommen und fragten sie, ob sie wohl Soldaten nach dem (Wortlaute der Bundesmatrikel d. h. nach dem) Matrikularanschlage bereit hätten. Für 18 Kolonieen erteilte M. Sextilius aus Fregellä den Bescheid, sowohl seien die Soldaten nach dem Matrikularanschlage bereit, als auch würden sie, wenn mehr nötig wären,

mehr stellen: § 1 *consules hortari et consolari senatum et dicere alias colonias in fide atque officio pristino fore; eas quoque ipsas, quae officio decessissent, si legati circa eas colonias mittantur, qui castigent, non qui precentur, verecundiam imperii habituras esse. permissum ab senatu iis cum esset, facerent agerentque, ut e republica ducerent, pertemptatis prius aliarum coloniarum animis citaverunt legatos quaesiveruntque ab iis, ecquid milites ex formula paratos haberent. pro duodeviginti coloniis M. Sextilius Fregellanus respondit et milites paratos ex formula esse, et pluribus si opus esset, plures daturos; et quidquid aliud imperaret velletque populus Romanus, enixe facturos.*

Wir sind schon gewöhnt, nach römischer Sprachvorstellung das „geben" als ein „stellen" oder „legen" aufzufassen, und z. B. geradezu geneigt, „ein Zeichen geben" durch *proponere signum* zu übersetzen, wie wir es ja auch bei Livius oft lesen. Daraus dürfen wir aber doch auch auf *dare signum* den geeigneten Rückschlufs ziehen.

Von Kompositen, welche hierher gehören, kennt Curtius nur *credere, abdere* und *condere.* Dafs *credere* dem skt. *çrad-da-dhâ-mi* (*fidem pono*) überraschend entspricht, ergiebt sich nicht blofs etymologisch, sondern auch praktisch aus dem Gebrauche der Schriftsteller, z. B. des Livius, der 27, 31 berichtet, wie die Achäer vor Dymae in Achaja dem Macedonier entgegenliefen, sowohl von Hafs gegen die Eleer entflammt, weil sie mit den übrigen Achäern uneins waren, als auch den Ätoliern zum Trotz, von denen sie voraussetzten (bestimmt annahmen), sie hätten auch den Krieg der Römer gegen sie erregt: § 10 .. *et Eliorum accensi odio, quod a ceteris Achaeis dissentirent, et infensi Aetolis, quos Romanum quoque adversus se movisse bellum credebant.*

Zu *condere* vergleiche man Liv. 26, 16. Nach der Einnahme von Capua bekamen die Römer dann auch südlich davon Atella und Calatia auf dem Wege der freiwilligen Übergabe in ihre Gewalt. Auch da ging man gegen die Häupter der Verschwörung strafend vor. So wurden an siebzig Anführer getötet, etwa 300 vornehme Kampaner ins Gefängnis gesetzt, andere, welche in den Bundesgenossenstädten des Latinerstammes (in Gewahrsam) festgesetzt waren, fanden in verschiedenen Fällen ihren Untergang, die übrige Menge Kampanischer Bürger wurde zum Verkauf gestellt: § 6 ... *trecenti ferme nobiles Campani in carcerem conditi, alii per sociorum Latini nominis urbes in custodias dati variis casibus interierunt; multitudo alia civium Campanorum venum data.* Dafs auch wir Deutsche die Vorstellung des Insgefängnissetzens haben, geht eigentlich schon aus dem uns geläufigen „Sitzen" hervor. Eine alte Rathausinschrift aber lautet (wenn ich mich recht besinne): die sich allhier wetzen, wird man in die Tenit setzen, d. h. wird man in die Haft (von „haben" wie *tenet* von *teneo*?) bringen. — Eine ebenso lehrreiche Stelle findet sich im 9. Buche

der Äneide. Als nämlich Äneas bei Evander weilt und Turnus sich aufmacht, sein Lager zu erstürmen, da sehen plötzlich die Trojaner eine Wolke schwarzen Staubes in der Ferne sich ballen und dunkel sich von den Fluren heben. Zuerst ruft vom davorliegenden Wachtturm Caicus: „Was ist das für ein Ballen, ihr Lagergenossen, der sich von schwarzer Finsternis wälzt? Bringt schleunigst den Stahl (der Degenklinge), setzt die Geschosse zurecht, ersteigt die Mauern, der Feind ist da, heda!" Mit ungeheuerem Rufen stellen sich auf alle Thore die Trojaner und erfüllen die Mauern. V. 35: *Primus ab adversa conclamat mole Caicus: Quis globus, o cives, caligine volvitur atra? Ferte citi ferrum, date tela, ascendite muros, Hostis adest, heia! ingenti clamore per omnis Condunt se Teucri portas et moenia complent.*

Von anderen Kompositen, welche ebenso hierhergehören, sind *circumdare* und *venumdare* schon angeführt. Ich notiere aber auch *addere* bei Liv. 27, 17, wo erzählt wird, wie P. Scipio, um demnächst mit Hasdrubal kämpfen zu können, seine Truppenmacht durch eine Art Kunstgriff vergröfserte. Denn als er sah, dafs die Schiffe keine Verwendung fänden, weil die ganze spanische Küste von Flotten entblöfst war, zog er sie zu Tarraco ans Land und stellte die Seeleute bei den Landtruppen ein. Auch gab er Waffen zur Genüge, sowohl solche, die er in Carthago nova genommen, als auch die er nach der Einnahme fertig gestellt hatte: § 6 .. *subductis navibus Tarracone navalis socios terrestribus copiis addidit; et armorum adfatim erat, et captorum Carthagine et quae post captam eam fecerat.*

Ich notiere ebenso *subdere* Än. 7, 346. Als nämlich die Trojaner am Tiber gelandet sind und dem König Latinus von dem Orakel seines Vaters Faunus verboten wird, seine Tochter Lavinia einem eingeborenen Fürsten in die Ehe zu geben, möchte er sie am liebsten dem Äneas anbieten, der hundert Gesandte an ihn geschickt hat. Da entbietet Juno Allecto, eine der Furien, um die stille Kammer der Mutter Amata zu belagern, welche bei dem Gedanken an die Ankunft der Trojaner und an Turnus' Brautwerbung, des Rutulerfürsten, leidenschaftlich wie sie war, des Weibes Kummer und Unmut erregte. Ihr wirft die Göttin aus ihren dunkeln Haaren eine Schlange zu und legt sie ihr in den Busen unter die Brust, dafs sie von dem furchtbaren Tiere rasend gemacht, das ganze Haus verwirre. Indem es zwischen Gewand und glatter Brust hindurchschlüpfte, gleitet es ohne alle Berührung dahin und bleibt, obgleich Schlangenhauch atmend, der Rasenden verborgen: es gestaltet sich am Halse zum gewundenen Golde (der Halskette) die entsetzliche Schlange, sie gestaltet sich zum (herabhängenden) Streifen der langen Kopfbinde, flicht sich in die Haare und schlüpfrig auf ihren Gliedern umher. *Huic dea caeruleis unum de crinibus anguem Conicit inque sinum praecordia ad intuma subdit, Quo furibunda domum monstro permisceat omnem.*

Ille inter vestes et levia pectora lapsus Volvitur attactu nullo fallitque furentem, Vipeream spirans animam; fit tortile collo Aurum ingens coluber, fit longae taenia vittae Innectitque comas et membris lubricus errat.

Und so werden auch noch die anderen Komposita an diese Bedeutung heranstreifen, mit der sie nicht anders als synonym gedacht werden können z. B. *reddere* mit *restituere* bei Liv. 27, 30, 13: *postremo negarunt dirimi bellum posse, nisi Messeniis Achaei Pylum redderent, Romanis restitueretur Atintania* etc. So wird man auch Än. 9, 122 richtig auffassen. Als nämlich die verwandelten Schiffe der Trojaner ihre Bande vom Uferrande losgerissen haben, fahren sie wie Delphine mit untergetauchtem Schnabel in die Tiefe. Und dann stellen sich — merkwürdige Erscheinung — soviel erzbeschlagene Vorderschiffe zuvor an den Gestaden gestanden hatten, ebensoviele jungfräuliche Gestalten (den Augen) dar und werden auf dem Meere dahingetragen. *Delphinumque modo demersis aequora rostris Ima petunt. hinc virgineae — mirabile monstrum — quot prius aeratae steterant ad litora prorae, Reddunt se totidem facies pontoque feruntur.* Wer *reddunt se* einseitig mit 'rursus emergunt' erklärt, wird allerdings leicht geneigt sein, Vers 121 entweder mit Wagner als verdächtig anzusehen oder mit Ribbeck ganz auszuschalten. Wir finden, dafs die Grundbedeutung „geben" für *dare* ebensowenig genügt, als „thun" oder „machen" für *facere*.

Luckau. J. Sanneg.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. Siebeck, Über Wesen und Zweck des wissenschaftlichen Studiums. (Deutsche Zeit- und Streitfragen von Fr. v. Holtzendorff. Heft 182 f. Berlin, C. Habel, 1883.

Auf das vorliegende Schriftchen weitere Kreise hinzuweisen, ist uns eine besondere Freude. Es verdient die allgemeinste Beachtung vor allem der akademischen Welt und könnte dieser Beachtung in der Flut der (192) Flugschriften sich leicht entziehen. Der Verf., seit kurzem Professor der Philosophie in Giefsen, damals Professor der Philosophie in Basel, will in einer Festrede mit seinen Zuhörern das Wesen und die Aufgabe der wissenschaftlichen Bildung untersuchen.

Man sei im allgemeinen darüber einverstanden, dafs Wissenschaft nicht blofs Wissen und Erkenntnis, sondern eine Bestimmtheit des persönlichen geistigen Lebens mit einem bestimmbaren ethischen Werte sein soll. Man stellt gegenüber totes Wissen und idealen Sinn, wissenschaftlichen Materialismus und echte Wissenschaftlichkeit. Aber es handelt sich um eine genaue und zuverlässige Fortsetzung dessen, was diese Begriffe und Gegensätze bedeuten. Dazu wird zunächst der historische Nachweis gegeben, dafs die denkende Betrachtung auf der Höhe der antiken Kultur durch Plato, und ebenso auf der Höhe der modernen durch Joh. Gottl. Fichte zu demselben Resultat gelangte. — Plato ist es, der zuerst den Blick auf den Zusammenhang eröffnete, der für die verschiedenen Wissensgebiete und Erkenntnisaufgaben in einer gewissen Tiefe immer besteht, nämlich in ihrer Beziehung zu den allgemeinsten und höchsten Voraussetzungen über das Wesen der Dinge. Nach ihm kommt der Methode und dem Erkenntnisinhalt ein eigener Wert nur insofern zu, als sie den Sinn wecken und den Blick schärfen für den Zusammenhang mit dem Grunde, in dem schliefslich alle Wissenschaft ihre Wurzel haben soll, d. h. mit den tiefsten Fragen alles Wissens, die für alle Wissenschaften gemeinsam sind[1]).

---

[1]) Man vergl. damit das Wesen des „Interesses“ im Herbartschen Sinne; s. das Referat des Unterzeichneten: „In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?“ Berlin 1883. S. 25 ff.

In diesem Sinne verlangt schon Plato die gemeinsame empirische Begründung von Rhetorik uud Grammatik, Ethik und Staatswissenschaft auf Psychologie, um sie von da aus den spekulativen Gesichtspunkten seiner Ideenlehre zu unterwerfen. Er wird nicht müde, diese Art und Methode der wissenschaftlichen Bildung als die Ausübung einer künstlerischen Thätigkeit zu bezeichnen, die in den Geist des Zöglings Gestaltung und Harmonie[1]) hineinbilde und anderseits die Vielheit der Einzelwissenschaften selbst betrachten lehre als eine harmonisch sich zusammenschliefsende Einheit, deren Glieder aus einer gemeinsamen Wurzel hervorwachsen.

So tritt nun auch für Joh. Gottl. Fichte („deducierter Plan einer zu Berlin errichtenden höheren Lehranstalt") das wahre Wesen wissenschaftlicher Anregung und des dadurch bedingten Wirkens von selbst unter den Gesichtspunkt der künstlerischen Thätigkeit. Nicht nur zum Lernenden soll der Jünger der Wissenschaft gebildet werden, sondern zu einem Künstler im Lernen. Diese Kunst bringt zunächst durch ihre Methode Ordnung in den jugendlichen Geist, den sie gewöhnt von einem bestimmten abgegrenzten Gebiete aus sich Gliederung[2]) und methodische Gesichtspunkte seines Objekts anzueignen. Infolge dessen findet alles, was überhaupt von aufsen an den Geist herankommen mag, in demselben seine angemessene Stätte, in der es mit dem Gleichartigen und Verwandten von selbst zusammenwächst[3]), so dafs der erworbene Schatz von Wissen nie aufhört, ein wohlgegliedertes, mit der Persönlichkeit erwachsenes Ganze[4]) zu bilden. Damit wird auch die Gefahr ferne bleiben, dafs Vertiefung in Einseitigkeit und Vielseitigkeit in Oberflächlichkeit ausarte, und es wird überall nicht das Wissen allein um des Wissens willen, sondern als Ferment in dem inneren Leben der Persönlichkeit zur Verwendung kommen. Durch solche künstlerische Bethätigung des wissenschaftlichen Geistes wird die Persönlichkeit des Lernenden nie das Gefühl der Freiheit und zweckmäfsigen Regsamkeit, sowie des Wachstums dieser Freiheit[5]) verlieren, so dafs aus und an den gelehrten Übungen selbst dem Lehrling das liebe- und freudenvollste Leben emporwächst. Die Kunst der wissenschaftlichen Künstlerbildung in Absicht ihrer Fortdauer und ihres Erwachsens zu höherer Vollkommenheit nicht dem blinden Ohngefähr zu überlassen, sind die Universitäten be-

[1]) Vgl. das Wesen des „vielseitigen, gleichschwebenden, harmonischen Interesses" bei Herbart. Die Nachweise im Index der Willmannschen Ausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts, II S. 675. — Ebendaselbst S. 672 die Nachweise über das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie, und die Pädagogik als Kunst.

[2]) Artikulation des Unterrichts. (Herb.)

[3]) Apperception, Association, Combination. (Herb.)

[4]) System. (Herb.)

[5]) „Interesse". (Herb.)

rufen, die sonach in Fichtes Sinne die Aufgabe haben, Kunstschulen des wissenschaftlichen Lebens zu sein. Demgemäfs verlangt Fichte ein erzieherisches Wechselverhältnis[1]) zwischen dem Lehrkörper der Anstalt und denjenigen Studierenden, denen es um wirkliche geistige Durchbilduug in dem angegebenen Sinne zu thun ist; der akademische Lehrer hat als seine Aufgabe die Kunst zu betrachten, den wissenschaftlichen Künstler selber zu bilden.

Was sich darnach aus der historischen Betrachtung ergeben hat, wird sodann gefolgert aus dem Wesen der wissenschaftlichen Bildung im allgemeinen, welche nicht nur das Haben von Wissensinhalt, sondern die Bethätigung einer lebendigen Kraft[2]) ist, vor allem der Kraft in dem Streben, alle Erkenntnis als eine Einheit fassen zu lernen und mit zusammenfassendem Blick zu arbeiten; — aber auch aus der praktischen Wirkung wissenschaftlicher Studien, dafs sie unwillkürlich Charaktere erzeugen, die den Trieb in sich haben durch den erlangten Reichtum an Wissen ihrer Persönlichkeit[3]) einen allgemeinen Wert zu verleihen. Es wird demnach aber auch das Bestehen der wissenschaftlichen Forschung lediglich durch ihre Führung in jenem Geiste gesichert bleiben, eine Forderung, welche gegenüber der sich in das Unübersehbare steigernden Vielheit von wissenschaftlichen Spezialarbeiten gerade in der Gegenwart besonders dringlich ist. Gerade in ihr wird es eine Hauptaufgabe der Universitäten sein, innerhalb und an der Hand der Spezialforschung, zu welcher sie anleiten, den einheitlich zusammenschauenden und zusammenfassenden, künstlerischen wissenschaftlichen Sinn lebendig zu erhalten, auch bei der ungeteiltesten wissenschaftlichen Spezialarbeit das Interesse für die Fragen nach dem Zusammenhang der Dinge und des Wissens in den Studierenden anzuregen nnd lebendig zu erhalten. Die Spezialarbeit selbst hat das Interesse an derselben möglichst über sich selbst hinauszuführen; der Zögling mufs die Überzeugung gewinnen, dafs der Zweck der wissenschaftlichen Arbeit nicht in erster Linie neue Dinge und Faktoren sind, sondern neue Probleme; nicht fertige Antworten, sondern immer neue vertieftere Fragen, und das Wesen der geistigen Thätigkeit, welche dadurch geschaffen werden soll, in letzter Instanz nicht Erkennen, sondern Denken. Die methodische Arbeit an der Hochschule der Wissenschaft hat

---

[1]) „Erziehender Unterricht". (Herb.)

[2]) „Das Interesse (im Sinne Herbarts) ist Kraft, die auf Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichtet ist." Kern, Grundrifs der Pädagogik § 9.

[3]) Das Interesse bildet überall den notwendigen Übergang zum Wollen (Ziller), ist notwendiges Mittel zur Bildung der Charaktere und Persönlichkeiten. — „Welches ist der wahre Mittelpunkt, von wo aus die Pädagogik kann überschaut werden? Es ist der Begriff des sittlichen Charakters nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen." Herb. bei O. Willmann I S. 324.

nicht den wissenschaftlichen Sinn zu pflegen um des Wissens- und Erkenntnisstoffes willen, sondern das Wissen, das sie vermittelt, hervorzubringen im Interesse des wissenschaftlichen Sinnes, der sich zeigen wird nicht sowohl in der Befriedigung an dem Resultat der Detailuntersuchungen, als in der Fähigkeit, recht vielen Problemen deutlich ins Gesicht zu sehen. Ein jedes wissenschaftliche Problem aber mufs eindeutig im Sinn der betreffenden Spezialwissenschaft bestimmt sein[1]); es mufs ferner genau unterschieden werden, wo und aus welchen Motiven es anhebt, und es mufs endlich hervortreten, in welchem Zusammenhang es mit anderen steht, und wie weit die Kette der auf diese Weise sich aneinanderreihenden Aufgaben thatsächlich reicht[2]). So dürfe z. B. ein Mediziner nicht nur Kenntnis und praktische Fertigkeit haben als eine Frucht seiner Spezialstudien, sondern er müsse auch denken lernen über die Probleme des Organismus und des Lebens, und so müsse jede einzelne Disziplin den wissenschaftlichen Blick des Zöglings so weit verschärfen, dafs er von ihrer Seite aus bis in diejenige Tiefe zu dringen vermag, in welcher die wissenschaftliche Frage für alle Gebiete im Grunde nur noch eine und dieselbe ist. Mittel zu solchem Zweck ist vor allem auch die Übung und Schärfung des Blicks für das geschichtlich Gewordene, für den Entwicklungsprozefs der Erscheinungen; ohne Einblick in diesen lernt man immer nur Namen und Sachen[3]) statt der Dinge und Zusammenhänge.

Darnach schliefst die wissenschaftliche Leitung des Studiums im allgemeinen drei Anforderungen in sich: zunächst die Auffassung der Probleme nicht als Einzelnes, sondern als Teile eines zusammenhängenden Ganzen, dessen Fäden über die betreffende Spezialwissenschaft hinausreichen; sodann das Streben, dem historisch vorliegenden Entwicklungsgang der Probleme im einzelnen wie im gegenseitigen Zusammenhange nachzukommen, um sie in ihrer gegenwärtigen Gegebenheit nach Gestalt und Sinn als eine solche Entwicklungsstufe zu begreifen; überhaupt aber endlich die Forderung, nicht zu forschen, um zu lernen, sondern zu lernen um derjenigen Forschung willen, die oft im engsten Raume doch gerade den tiefsten Einblick in das Wesen des Einzelnen erschliefst, weil sie die intellektuellen Bedürfnisse aufdeckt, aus denen seine Entwicklung, sowie die Bestimmung seines Inhalts hervorgegangen ist.

An dem Mafsstabe dieser Grundanschauungen werden nunmehr die vorhandenen Zustände gemessen und mancherlei Notstände aufgedeckt: der Zudrang einer unwissenschaftlich gearteten Menge infolge des mit den höheren Lehranstalten rein äufserlich

---

[1]) Eine „Methodische Einheit" darstellen. (Herb.)

[2]) System. (Herb.)

[3]) „Verbalismus". Stoy zur Heimatskunde S. 5 und Th. Vogt im Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik, Bd. XIII.

in Verbindung gebrachten Berechtigungswesen, der Examenzwang, die Kollision der in der Fachprüfung und Versorgungsnot gegebenen Ziele mit den Zielen der Überlieferung einer wissenschaftlichen Gesinnung u. a. m. Um so ernster daher ist die Forderung an die Dozenten zu stellen, niemals die Verpflichtung zu vergessen, dafs er dem Studenten noch etwas mehr zu geben habe als die Vermittlung des überlieferten wissenschaftlichen Materials, dafs er ihm den Stoff stets in einer selbständigen, individuell gestimmten und bedingten Durchdringung und Behandlnng entgegen bringen müsse, niemals nur als Material, sondern als Mittel, um in das eigentliche Wesen der wissenschaftlichen Einsicht einzudringen. Der Verf. verlangt daher Steigerung, aber auch Individualisierung der in den Seminarien und Societäten getriebenen Arbeit, dafs sie ihre Anknüpfungspunkte an denjenigen Interessen[1]) suche, welche die einzelnen Teilnehmer von ihren bisherigen Arbeiten bereits mitbringen.

Würden die Seminarien in rechter Weise zu fruchtbaren Pflegestätten echt wissenschaftlicher Gesinnung organisiert, so könne manches Fachexamen den Universitäten abgenommen und durch Zeugnisse über die aus der Seminararbeit gewonnene wissenschaftliche Befähigung ersetzt werden. Denn streng genommen sei dem Wesen der Universität kein anderes Examen angemessen als die lediglich dem wissenschaftlichen Ausweise um seiner selbst willen gewidmete Doktorprüfung.

Von der Behandlung des akademischen Unterrichts nach den Grundsätzen rein wissenschaftlicher Methodik erwartet der Verf. den sehr wichtigen Gewinn, dafs die ganze Zahl derjenigen, welche sich den praktischen Berufskreisen in Staat und Gemeinden wieder zuzuwenden haben, in der Lage sein werden, durch ihren Einflufs auf die öffentliche Diskussion und Beschlufsnahme über Organisation und Fortbildung des Unterrichtswesens in allen seinen Stufen diejenigen Wege und Mafsnahmen in Anregung und Ausführung zu bringen, welche den Interessen der Wissenschaft wie der Volksbildung gleichmäfsig förderlich und angemessen sind.

Gleiche Anforderungen an das methodische Geschick seien aber auch an die Dozenten zu richten, wo dieselben in sogenannten populären Vorträgen weitere Kreise für die wissenschaftliche Arbeit zu interessieren hätten. Solche Vorträge dürften das Publikum nicht zu der Anschauung verleiten, als wäre Wissenschaft etwa eine Anhäufung von unterhaltenden Kenntnissen, sondern müfsten darauf ausgehen, im engen Rahmen in gröfstmöglicher Verständlichkeit den Zuhörern ein bestimmtes Problem vorzuführen, sowie den sachlichen Zusammenhang aufzudecken, inner-

[1]) Nach dem Wesen und der Forderung der rechten Apperception. (Herb.)

halb dessen es seinen Wert und Sinn gewinnt; keiner sollte auch dahin streben, die Zuhörerschaft im gewöhnlichen Sinn des Wortes befriedigt und gesättigt zu entlassen, vielmehr immer darauf ausgehen, ihr jenen heilsamen Stachel der Unbefriedigung einzudrücken, die aus einer bestimmten wissenschaftlichen Einsicht die Unruhe neuer Fragen geschöpft hat, das sokratische Bewufstsein des Nichtwissens, das dem Wesen der menschlichen Natur gemäfs allein geeignet ist, das wissenschaftliche Interesse zu vertiefen und vor Abstumpfung und Verflachung zu behüten.

Zum Schlufs wünscht der Verf. aus dem zuvor entwickelten Gedankenzuge heraus einige allgemeine Gesichtspunkte heranzubringen zu dem gegenwärtig so lebendigen Meinungsaustausch über die rechte Ausgestaltung der höheren Schulen als der Vorbereitungsanstalten für die Universität. Auch jenen müsse als Ziel gesteckt werden nicht eine möglichst grofse Anhäufung fachwissenschaftlicher Kenntnisse, sondern Anregung des jugendlichen Geistes und Gemüts für die Interessen wissenschaftlich-methodischer Forschung, nicht Ausbreitung des Wissens, sondern Vertiefung in ein beschränktes Gebiet des Wissens, Elasticität der geistigen Bethätigung. Er beklagt, wenn einseitige Teilung der Arbeit nach den Gebieten des Historischen und Altklassischen in den Gymnasien einerseits und des Naturwissenschaftlichen und Modernen in den Realschulen andererseits mehr und mehr einen Dualismus befestigen sollte, welcher unverträglich wäre mit der Erzeugung echter Wissenschaftlichkeit. Denn zur Lösung dieser Aufgabe gehöre Vereinigung des historischen Sinnes mit der Befähigung zur Arbeit an gegebenen gegenwärtigen Problemen. Er findet die Abhülfe gegen die Überbürdung, welche keineswegs nur dem äufseren Anschein nach vorhanden sei, in der pädagogischen Wahrheit, dafs die rechte Methode es auch erlaubt und ermöglicht, von dem Aufgenommenen manches ohne Schädigung der eigentlichen Interessen wissenschaftlicher Vorbildung wieder fallen zu lassen, immer unter der Voraussetzung, dafs man den Verlust an Extension des Stoffes zu ersetzen habe durch intensive Arbeit an demjenigen, was man beibehält. Der Schüler soll nichts erlernen, aber in den Lehrstunden selbst möglichst viel erarbeiten und die häusliche Arbeit ihm dann nur Veranlassung geben, das so Erarbeitete in freier Weise zu kombinieren, um des Wachstums seiner Kräfte daran froh zu werden. Nicht Abrundung des Materials mufs der Zweck des Schulunterrichts sein, sondern Anregung und Entwicklung aller zum Bereich der Bildung gehörigen Interessen[1]). — Hätte man in diesem Sinne, meint der Verf. gewifs mit vollem Recht, den wirklichen Gesichtspunkt des wissenschaftlichen Interesses überall fest im Auge behalten, so würde man von dem höchst

[1]) Entwicklung des „vielseitigen Interesses". (Herb.)

wünschenswerten Ideal der Einheitsschule als einer allgemeinen Vorbereitungsanstalt für die Universität nicht in so nachteiliger Weise mehr und mehr abgekommen sein, und der Streit über den gröfseren Wert der humanistischen und realistischen Vorbildung hätte längst seine unverhältnismäfsige Heftigkeit abgelegt. Denn nicht der Stoff sei das Ausschlaggebende, sondern der Geist, und es würden demnach beide Gattungen der höheren Schulen in der Beweisung dieses Geistes zu wetteifern haben.

Mit einem Blick auf die ethische Aufgabe der wissenschaftlichen Bildung, welche in der Erweckung des wissenschaftlichen Idealismus gegeben ist, und mit der Heranbildung zur geistigen und sittlichen Freiheit durch den ethischen Wert der Wissenschaft erfüllt wird, schliefst das inhaltreiche, gedankenvolle Schriftchen.

Wir haben die Ausführungen des Verf.s ausführlicher wiedergegeben, weil sie in recht weite Kreise getragen und von recht vielen beherzigt zu werden verdienen, zugleich aber um zur Lektüre des Vortrages selbst anzuregen. Was an ihm so erquicklich ist, das ist die Geschlossenheit der wissenschaftlichen Anschauung, welche die gesamte pädagogische Arbeit als eine einheitliche betrachtet, sodann die echt philosophische Tiefe der Begründung und die unmittelbare Beziehung auf hochwichtige praktische Fragen, welche die Reorganisation des gesamten höheren Unterrichts von den höheren Schulen an bis zu den Universitäten einschliefslich betreffen. Der Kundige erkennt sogleich leicht, und unsere Anmerkungen sollten es noch mehr verdeutlichen, dafs die Darlegungen des Verf.s auf dem Grunde der Herbartschen Pädagogik ruhen, welcher der Verf. — früher ein eifriger Mitarbeiter der Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik — seit geraumer Zeit zugethan ist. Und in der That, die Verwertung der didaktischen Prinzipien der Herbartschen Schule auch in dem akademischen Unterricht würde eine ganze Reihe hier vorhandener Übelstände beseitigen und vor anderem geeignet sein, ihn fruchtbar für Erzeugung wahrhaft wissenschaftlicher Gesinnung, aber ihn zugleich auch praktischer zu gestalten. Wie das im einzelnen zu geschehen hätte, davon ist der Vorschlag des Verf.s selbst ein vortreffliches Beispiel. Er kann als Muster einer auf der Grundlage der Herbartschen Didaktik geführten wissenschaftlichen Untersuchung, sowie einer nach eben diesen Prinzipien erteilten akademischen Lektion, endlich auch eines unter demselben Gesichtspunkte ausgearbeiteten populären Vortrags angesehen werden.

Halle a. S. O. Frick.

G. Wendt, Die Gymnasien und die öffentliche Meinung. Karlsruhe, J. Bielefelds Verlag, 1883. 54 S. 8.

Mit einer heiteren Ruhe, die aus klarer Einsicht und gereifter Erfahrung hervorgeht, handelt G. Wendt von dem, was „die unberechenbarste aller Mächte, die öffentliche Meinung“ über das höhere Schulwesen seit einigen Jahren zu klagen gehabt hat. Freilich sei es bedenklich, dafs ein Fachmann das Wort ergreife; denn geborner Erzieher sei jeder Vater oder wer es einmal werden kann; sodann gelten die Ärzte als viel berufener zum Urteil über Schulfragen, weil ja in der That jede Unterrichtsstunde in gewissem Sinne als gesundheitsgefährlich anzusehen sei. Ferner schweben die Juristen bekanntlich über Allem, und neuerdings wird durch die Volksvertreter den Fachmännern eine ganz unerwartete eingehende Belehrung zu teil. Auf der Rednerbühne deutscher Landtage werden wissenschaftliche Erörterungen gepflogen über die richtige Art, Extemporalien anfertigen zu lassen. „Männer, von denen es schien, dafs sie sonst zu den Schriftstellern der alten Griechen und Römer kein näheres Verhältnis hätten, eröffnen uns jetzt mit aller Bestimmtheit, dafs in den philologischen Studien viel zu sehr das grammatisch-stilistische Element überwiege. Die Presse unterstützt die Teilnahme des gröfseren Publikums mit bemerkenswertem Eifer; aus der Zeitung erfährt mancher Professor, wie man mit seiner Methode zufrieden ist, und mit dem Bericht, dafs Schüler ohne Erlaubnis ein Glas Bier getrunken haben, verbinden sich die naheliegenden Rückschlüsse auf den Geist der Anstalt und eine Art von unheimlichem Interesse, wie es Ritter- und Räubergeschichten zu erregen pflegen.“

In einer Zeit, die entschiedenen Wert auf die Kunst legt, dafs jeder nicht blofs über die Dinge zu urteilen wisse, welche er wirklich versteht, kann der Sachverständige gleichwohl noch in einer Beziehung helfen. „Er vermag darüber Aufschlufs zu geben, ob gewisse Hülfsmittel, die man empfiehlt, nicht schon erprobt, bewährt oder unbrauchbar befunden worden sind; er wird an einer und der andern Stelle vorhandene Übelstände vielleicht zu erklären wissen. Jedenfalls wird er dazu beitragen können, dafs auf diesem Gebiete eine wirklich historische Betrachtungsweise Platz greife.“

Zwei Punkte kommen besonders in Betracht: die Arbeitslast der Schüler und die Auswahl der Lehrgegenstände.

Da weist der Verf. denn nach, dafs im 16. Jahrhundert überall 36 wöchentliche Lehrstunden üblich gewesen seien, im 17. der Mittwoch-Nachmittag „indulgieret“ worden, im 18. auch der Sonnabend-Nachmittag. Die verschiedenen Reformbewegungen des vorigen Jahrhunderts, so philanthropisch sie auch gefärbt waren, gingen doch nirgends auf Verminderung der Stundenzahl; viel-

mehr habe die in Halle und Berlin zuerst erfolgte Aufnahme der Realien zur Ansetzung von 11 täglichen Lektionen geführt; selbst das Basedowsche Philanthropinum weist 50 wissenschaftliche Lehrstunden auf, und am Karlsruher Lyceum wurden im J. 1813 in Prima 40 Stunden erteilt. Dabei seien die häuslichen Aufgaben keineswegs geringer gewesen; Hieronymus Wolfs Augsburger Lektionsplan sage ausdrücklich: „der häusliche Fleifs der Schüler darf nicht durch verkehrte Nachsicht und Ängstlichkeit der Mütter leiden"; der humane Hiecke habe „gesetzt", der Primaner arbeite täglich im ganzen 12 Stunden, Sonntags 6. Das badische Mafs von 8 Stunden entspreche genau der Einteilung, welche dereinst Hufeland als die vernünftigste hinstellte: täglich 8 Stunden für den Schlaf, 8 für die Arbeit, 8 für die Erholung.

Was den Wissensstoff und die Menge der Lehrgegenstände angeht, so lasse sich allerdings dem Fortschritt der Wissenschaften nicht mit einem berühmten Staatsrechtslehrer Stillstand gebieten; auch sei die Thatsache nicht aus der Welt zu schaffen, dafs eine Reihe von Gebieten auf Kenntnis aller Gebildeten Anspruch haben, an die man früher wenig dachte. Dagegen sei auch vieles Alte weggefallen, wie Rhetorik, Dialektik, Theorie der Musik, Aristoteles, Theokrit, Aristophanes, lateinische Verse und Disputationen, antiquarische, mythologische und philosophische Vorlesungen.

Energischer Arbeit wird es freilich immer bedürfen, und der Jüngling mufs es lernen, alle seine Kräfte in den Dienst ernster Lebenszwecke zu stellen. Die Aufgabe der Schule wird wesentlich erschwert durch den zerstreuenden und aufregenden Einflufs der heutigen Lebensverhältnisse, mehr aber noch durch den Zudrang unbegabter Schüler. Man mufs dem Vorschlage des Verf.s (und Treitschkes, Pr. Jahrb. 1883, Febr.) beistimmen, das Militärzeugnis nur denen zu gewähren, welche den gesamten Schulkursus, sei es auf dem Gymnasium oder einer andern Bildungsanstalt, durchgemacht haben; dann würden von selbst diejenigen, welchen an der humanistischen Bildung nichts liegt, auf solche Schulen gehn, wo sie ihr Militärzeugnis in viel kürzerer Frist erlangen können und nicht die Hälfte aller Kraft und Zeit auf Fächer zu verwenden haben, welche in Untersekunda noch keinen Ertrag gewähren. Ceterum censeo: lateinlose Realschulen thun uns not. Nur solche kann der Verf. mit den „andern" Bildungsanstalten meinen.

Referent ist mit dem Verf. in der Gesamtauffassung der Sachlage durchaus einverstanden. Gegenüber der erstaunlichen Leichtigkeit, mit der alle Welt heutzutage über die zu hohen Anforderungen der Schule urteilt, ist es zweckmäfsig, des griechischen Sprüchwortes zu gedenken: *πόλεμος δὲ Κόνωνι μελήσει.* Auch Sokrates, den doch das Orakel zu Delphi den Weisesten genannt hatte, gab willig zu, dafs Dichter und Redner, Künstler

und Handwerker, ein jeder in seinem besonderen Fache, ihm überlegen sei. Besonnene Männer, deren Lebensberuf das Schulamt ist, die ein Menschenalter hindurch Tausende von Schülern in ihrer Arbeit und deren Erfolge unmittelbar beobachtet und mit erfahrenem Blick die eigenen Söhne haben heranreifen sehen, sollten die Frage: „Ist das Ziel des Gymnasiums bei mittlerer Begabung ohne Überanstrengung des Geistes und des Körpers zu erreichen?“ denn doch besser beurteilen können, als noch so weise Leute eines anderen Berufes, und wenn nach zehnjährigen Erwägungen und Beratungen die Unterrichtsbehörde so eben aufs neue die Anforderungen festgestellt hat, nun so wird sich jedermann einstweilen bescheiden und beruhigen, bis neue Zeiten etwa andere Forderungen stellen.

So niedrig freilich ist das Ziel deutscher Jugendbildung nicht gesteckt, dafs es von jedem spielend erreicht werden könnte; es erfordert einen Grad geistiger Begabung, den ein grofser Teil der heute zu den Gymnasien sich drängenden Schüler eben nicht besitzt. Es gilt auch immer noch, dafs die Götter vor die Tüchtigkeit den Schweifs gesetzt haben, und der Jüngling, welcher dereinst den höchsten Aufgaben gewachsen sein will, mufs es lernen — ich wiederhole das Wort des Verf.s — alle seine Kräfte in den Dienst ernster Lebenszwecke zu stellen. So wird es denn immer einige geben, welche das Ziel überhaupt nicht oder langsamer erreichen, weil die Kraft oder der Wille versagt; sie stehen eben unter dem Durchschnitt, auf den allein doch eine allgemeine Norm bezogen werden kann.

Aber — das Ziel mag nicht zu hoch bemessen, die Methode jedoch kann schlecht sein. Gewifs kann sie das [1]); drum eben wird unablässig daran gearbeitet, die Kunst der Didaktik zu fördern, und an dem ernsten Willen der Lehrer, dem energischen Streben der Direktoren, den Stoff zweckmäfsig zu verteilen und fafslich zu behandeln, nicht durch eine schädliche und erfolglose Hast des Lehrgangs und durch ein Übermafs häuslicher Arbeit die Schüler zu überreizen und abzuspannen, kann kein Verständiger zweifeln. Im einzelnen sind Mifsgriffe niemals ausgeschlossen und in keiner Kunst werden Meister geboren; aber im ganzen ist die Methode erheblich besser und leichter geworden. Gegen Zumpt und Rost, nach denen ich

---

[1]) Am bedenklichsten ist dies: „Wird der zehnjährige Quintaner nach dem lateinischen Unterricht eines einzigen Jahres nicht durch den Zutritt der zweiten fremden Sprache, welche anders geschrieben als gesprochen wird, in seiner fundamentalen sprachlichen Bildung gestört und verwirrt? Liegt darin nicht eine schwere schleichende Überbürdung der schlimmsten Art?“ Glaubt man diese Gefahr durch Vermehrung der Stundenzahl zu vermindern? Qui vivra, verra!

unterrichtet bin, sind Ellendt-Seyffert und Koch um mehr als die Hälfte kürzer; das Heftschreiben ist bis auf einzelne Notizen beseitigt, Paradigmen, Abschriften, Strafarbeiten, ja die laufenden Übersetzungen aus Nepos, Cäsar, Cicero und Thucydides sind weggefallen, ohne dafs andere schriftliche Arbeiten an die Stelle getreten wären; kurz der Schüler hat wesentlich weniger zu schreiben, als vor 40 Jahren [1]).

Dafs die Zahl der Unterrichts- und Arbeitsstunden stets höher gewesen ist als heutzutage, ist oben bereits erörtert, und wenn bei sorgfältig abgewogener und stets kontrolierter Verteilung der Aufgaben auf der unteren Stufe eine, in Prima zwei bis drei Stunden regelmäfsiger Arbeit verlangt werden, so bleibt dem verständigen Primaner dazu völlig genug Zeit und Kraft übrig [2]). In Internaten arbeiten selbst die jüngeren Schüler länger und erfreuen sich dabei einer vortrefflichen Gesundheit. Mir ist es in sieben Jahren nicht begegnet, in Jenkau oder Pelplin Zöglinge auf dem Krankenzimmer anzutreffen, es sei denn, dafs sie sich äufserlich verletzt oder die Masern bekommen hatten. Ein Vorzug der Internate läfst sich leicht auch auf das häusliche Leben übertragen: möge doch jeder Schüler eine oder auch nur eine halbe Stunde früher aufstehn, als er bisher gewohnt war: das wird ein gutes Mittel gegen Überbürdung sein. Vergl. Konrad Niemeyer auf der letzten Schleswig-Holsteinschen Direktorenkonferenz.

So wäre denn alles aufs trefflichste eingerichtet und die erhobenen Klagen einfach abzuweisen? O nein! In zwei wesentlichen Punkten kann die Schule Abhülfe schaffen.

Jede Arbeit wird um so leichter und förderlicher, je mehr sie freundlicher Aufmunterung begegnet, und „aller Unterricht ist verfehlt, der nicht die Freudigkeit des Lernens zu erzeugen, Lust und Liebe zur Selbstthätigkeit zu entwickeln versteht.“ Mit voller Zustimmung hab' ich im letzten Programm der Annenschule in Dresden [3]) die ernste Mahnung an die Schule gelesen, dafs sie durch anerkennende Würdigung des vom Schüler Geleisteten Freudigkeit und Erfolg des Strebens zu fördern habe.

Diese Mahnung richtet sich keineswegs gegen ernsten und

---

[1]) Geschrieben wird weniger, das Papier ist weifser, der Druck deutlicher, die Klassenzimmer heller, statt der Talglichter hat man Petroleumlampen. Daher die vielen Brillen?

[2]) In grofsen Städten ist vielfach der Nachmittagsunterricht abgeschafft. Wie mag da wohl ein hygieinischer Stundenplan für die Zeit von 1 bis 10 Uhr aussehen? Für Bewegung in freier Luft dürfte hinlänglich Zeit bleiben, obwohl in einer alten Schulordnung des Greifswalder Gymnasiums zu lesen steht: „Auch sollen sie nicht nach müfsiger Leute Art spazieren gehen.“

[3]) Oberlehrer Dr. Herrmann: „Die häusliche Thätigkeit der Schüler und die Verwendung ihrer sogenannten freien Zeit.“

nachdrücklichen Tadel; der soll und mufs ausgesprochen werden, so oft es not thut. Man censiere die eine Arbeit: parce, confuse, mendose, aber die andere auch: bene et commode scripta dissertatio; denn auf eine unterscheidende Beurteilung kommt es an, und es ist ein schwerer pädagogischer Fehler, wenn die Gesamtheit beständig unter dem Bann der Mittelmäfsigkeit bleibt, wenn immer und immer noch „ein Druck ausgeübt" wird, selbst auf solche Primaner, denen nach wenig Monaten die Auszeichnung der Dispensation vom mündlichen Examen zuerkannt wird.

Nach dem eignen Urteil der Schule ist jede neue Generation dem beginnenden Kursus ihrer Classe gewachsen, es läfst sich nicht ändern, dafs im Fortgang des Unterrichtes bei einigen die Befähigung, bei anderen Interesse und Fleifs versagt; aber dafs die Mehrzahl — wenn auch nicht in allen Fächern — sich die Zufriedenheit der Lehrer erwerbe, sollte der normale Zustand sein und von der Schule in den Censuren anerkannt werden.

Nur von Anerkennung rede ich, nicht von Lob und Auszeichnung; es ist allerdings Gefahr im Lobe; hier reizt es zu übertriebenem Ehrgeiz, dort hat es ein sichtliches Nachlassen zur Folge. Darum wäge der Lehrer wohl ab und halte Mafs und bedenke den psychologischen Einflufs in jedem einzelnen Falle. Wer aber das Prädikat „gut" beharrlich auch den besten Schülern vorenthält, weil es als unbedingtes Lob nur der absoluten Vollkommenheit gebühre[1]), der steht mit seiner Idiosynkrasie im Gegensatz zu dem allgemeinen Sprachgebrauch und — was weit bedenklicher ist — er verkennt gänzlich das Gemütsleben der Jugend. In der vita eines Abiturienten war mit ausdauernder Entrüstung erzählt, in Sekunda hätten er und ein Freund einmal alle mathematischen Aufgaben in der Klausur ohne Fehler gelöst und noch eine Extraaufgabe dazu; auf ihre Interpellation, weshalb sie nicht das Prädikat „gut" erhalten hätten, wäre ihnen geantwortet, dazu (!) seien die Aufgaben nicht schwer genug gewesen! Seitdem hätten sie es aufgegeben, der Mathematik Fleifs und Interesse zuzuwenden.

Es wird also der erfahrene Lehrer sich des Lobes als eines wirksamen Mittels — nicht für den allein, an den es gerichtet wird — nicht ganz enthalten. Aus den Gymnasien geht doch, denk' ich, die Blüte der Nation hervor, und es wäre traurig, wenn man vor lauter mittelmäfsigen Primanern die griechischen Knaben zu rühmen hätte, dafs sie praeter laudem nullius avari gewesen seien, oder Peleus' Mahnung an Achill *αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων* und Hektors stolzes Wort: *ἐπεὶ μάθον ἔμμεναι ἐσθλός* ausschliefslich mit Banausen lesen müfste. Wenn einmal ein Direktor — was denn gottlob noch vorkommt —

[1]) Dr. Hueser, Progr. Aschersleben, 1883 fragt, ob die Herren sich vielleicht durch das biblische Wort (Matth. 19, 17) „Niemand ist gut, denn der einige Gott" bestimmen lassen.

mit den Worten in die Prima tritt: „Die lateinischen Aufsätze sind durchweg recht fleifsig gearbeitet; wir könnten wohl morgen einen Spaziergang unternehmen", — wer sollte den günstigen Einflufs auf das Gemüt der Jugend verkennen wollen?

Seltener noch und schwieriger ist es, einen an sich ganz wohl berechtigten Tadel einmal zurückzuhalten. Als Sextaner safs ich eines Tages voller Angst da, denn ich hatte mein Pensum nicht gelernt. Die erlösende Stunde schlug, ohne dafs ich aufgerufen war, und fröhlich wanderte ich heimwärts. Da redete mein Lehrer mich an — es war allerdings nicht, wie heuer üblich, ein Probekandidat —: „Sag mal, wenn ich dich heute gefragt hätte, hättest du deins wohl gewufst?" — Mir haftet's nach 45 Jahren noch in dankbarer Erinnerung, und wenn zu einer so prägnanten Bethätigung auch selten Anlafs sein mag, das pädagogische Prinzip: „Erubescit puer, res salva est" steht doch weit über der korrektesten Schneidigkeit des fiat iustitia.

Nicht häufiges Lob, nicht häufige Nachsicht will ich empfehlen, nicht Tadel und Strafe beschränkt sehn; aber eine unterscheidendere Beurteilung thut not.

Ein allgemein verbreiteter Fehler wirkt besonders ungünstig auf die Censuren ein. Nehmen wir einmal an, der Lehrer beginne den Kursus nicht damit, der Klasse nachzuweisen, auf einem wie entsetzlich niedrigen Standpunkte sie stehe, und dem Direktor zu klagen, wie schlecht der bisherige Lehrer die Schüler vorbereitet habe. Vielmehr möge alles in leidlicher Ordnung sein und der Lehrer sichere Fühlung mit dem Standpunkt der Schüler gewonnen haben. Er nimmt bei sorgfältiger Vorbereitung die Grammatik so klar und fafslich durch und hat die Freude gehabt, dafs die Knaben am Ende der Stunde alles wohl begriffen hatten. Nun begegnet mit grofser Regelmäfsigkeit das Erstaunen, dafs trotzdem die bezüglichen Extemporalia, welche er allerliebst mit Schwierigkeiten geziert hat, unter aller Kritik ausfallen. Dafs zu einer selbständigen Anwendung weit mehr gehört als ein einmaliges Begreifen, weifs er nicht, ja er lernt es manchmal in Jahren nicht. Keine didaktische Anweisung habe ich in dem Mafse notwendig und wichtig befunden, wie die mir als jungem Lehrer von J. v. Gruber gegebene: „Lassen Sie vor allem nur leichte Extemporalia schreiben."

Wenn in den Extemporalien und den durch diese wesentlich bedingten Censuren die besten Schüler nur „ausreichen", so mufs ihr Interesse und ihre Freudigkeit schwinden, der Mittelschlag mufs verzagen und die schlechten werden in ihrer Trägheit bestärkt; denn ihre fleifsigen Kameraden bringen es ja auch nicht viel weiter.

Alljährlich wird durch die Versetzungen das Schülermaterial immer aufs neue gesichtet, und dennoch bringt es stets nur ein ganz geringer Bruchteil zu befriedigenden Leistungen? Ich

nehme an, der geneigte Leser wirke nicht an einer Anstalt, die 11 Censurprädikate hat, jedoch die 5 ersten grundsätzlich und thatsächlich niemals anwendet; aber, verehrter Herr Direktor, wie viele der dreihundert Censuren, die Sie Michaelis unterschrieben haben, waren derart, dafs Sie für Ihren Sohn damit zufrieden gewesen wären?

Wenn der Tag der Censuren eine allgemeine dies irae dies illa für die Schüler und für das Elternhaus ist, ja dann attestiert die Schule sich selber, dafs sie zu viel verlangt, und die öffentliche Meinung kann von dieser Klage nicht zurückkommen, wenn das Gegengewicht solcher Väter immer geringer wird, welche mit dankbarer Freude auf die frische und fröhliche geistige Entwicklung ihrer Söhne hinblicken können.

Ich bin hier auf einige Punkte näher eingegangen, die bei Wendt nicht erörtert sind; doch darf ich wohl auf sein Einverständnis rechnen; denn auf S. 24 heifst es: „Es giebt manche Gelehrtenschulen in Deutschland, deren Zöglinge mit innerstem Widerstreben ihren Studien obliegen, die nur arbeiten, weil sie müssen, und die von der Freudigkeit wenig merken lassen, welche das schöne Vorrecht der Jugend und das sicherste Kennzeichen einer wahrhaft gedeihlichen Entwicklung ist. Solche Erscheinungen sind vorhanden; sie berechtigen allerdings zu dem Verdacht, dafs an den betreffenden Gymnasien nicht alles steht, wie es sollte. Es ist wohl denkbar, dafs man an solchen Anstalten die Forderungen zu hoch gespannt, die Kräfte der Schüler mehr ermüdet als geübt und gesteigert hat.“

Hinsichtlich des Abiturientenexamens sind so ziemlich alle Sachverständigen darüber einig, dafs die Ziele nicht zu hoch gesteckt sind und keine Überbürdung bedingen; da aber die Mehrzahl der Primaner nicht davon abzubringen ist, sich selbst zu überbürden, so mufs die Schule dem energisch entgegentreten durch eine freiere Handhabung des Reglements und durch die Beschränkung des mündlichen Examens auf das, was im Laufe der letzten zwei Jahre in Prima wirklich behandelt oder vorgekommen ist.

In dieser von mir vor 10 Jahren auf der Leipziger Philologenversammlung vertretenen Auffassung bin ich durch die seitherigen ausgedehnten Erfahrungen lediglich bestärkt worden. Dafs die Gefahr der Überbürdung vorhanden ist, dafs sie nicht auf dem Lateinischen, Griechischen und der Mathematik beruht, sondern auf dem Vielerlei an gedächtnismäfsigem Wissen, zumal in der Geschichte, erkennen auch die Jägerschen Thesen auf der 20. Versammlung rheinischer Schulmänner an (Neue Jahrb. für Phil. u. Päd. 1883 S. 494), und mit besonderer Genugthuung ist zu konstatieren, dafs sowohl Treitschke als Jäger — die denn doch für Universität und Gymnasium einiger-

mafsen zu zeugen befähigt sind -- behaupten, auf der Schule werde nicht zu wenig, sondern zu viel Geschichte betrieben.

Wendt sagt: „Es soll nicht geleugnet werden, dafs die Prüfungen, namentlich die Abiturientenprüfung, zumal wo dieselbe in bureaukratischem Geiste geleitet wird, und der Kommissar mehr darauf ausgeht, das Nichtwissen als das Wissen des Examinanden ans Licht zu ziehen — an manchen Orten zu einem entmutigenden Schreckmittel geworden ist. Aber ebenso bestimmt darf behauptet werden, dafs bei uns in Baden davon im Ernste nicht die Rede sein kann."

Der geschätzte Herr Ober-Kollege wird die Bemerkung wohl nicht übel nehmen, dafs hinsichtlich des unglücklichen Kommissars seine Erfahrung, wenn sie überhaupt begründet ist, seit 16 Jahren einigermafsen abgeblafst sein wird, denn „in Baden" ist ja „nicht die Rede davon." Ich denke, in Preufsen auch nicht, sondern nur ein Gerede; wo das Wissen mit einem Können verbunden ist, also in den Sprachen und der Mathematik, wird wohl ergründet, ob der Examinande sich mit Einhülfe hineinfindet, und das ist offenbar zweckmäfsig; aber in der Geschichte, Religion u. a. ist es nach meiner Erfahrung just der Kommissar, der auf ein anderes Gebiet überlenkt, wenn der Lehrer in der Meinung, das müsse der Jüngling doch wissen, hartnäckig weiter fragt. Auch wird der ephemere Wert einer umfangreichen Nomenklatur von Schlachten, heiligen Kriegen und Kreuzzügen, Medimnen, Tribus und Ständekampf, Kirchenvätern, Sekten und Konzilien von dem doch ziemlich ausgereiften Kommissar wohl am wenigsten überschätzt. Aber zuzugeben ist, dafs das Examen vielfach als ein schreckhaftes Vehmgericht, der Kommissar als ein opferdurstiger Rhadamanthys gilt, und die regelmäfsige Erfahrung der Abiturienten, dafs dem gar nicht so sei, hält leider für den nächsten Termin und die nächste Gereration nicht mehr vor. In Baden mufs es denn damit wohl weit besser stehn und Wendt weist auch nach, dafs von 1880—1882 an 6 badischen Gymnasien von 340 Abiturienten 336 die Prüfung bestanden haben; zurückgewiesen ist keiner, zurückgetreten wenige, und man ist dort also dem idealen Zustande weit näher, dafs „die Schlufsprüfung auch in den Augen der Schüler nichts sei als ein naturgemäfser Abschlufs neunjähriger Studien, für den sich jeder ohne mühselige besondere Vorbereitung hinreichend gerüstet weifs."

Dafs der lateinische Aufsatz, den man in Baden nicht hat, in dieser Hinsicht ein wesentliches Moment sei, kann man dem Verf. nicht zugeben; von eingehender Erörterung sehe ich ab, und bemerke nur, dafs nach mehr als 3000 lat. Unterrichtsstunden der Jüngling imstande sein mufs und imstande ist, ein einfaches Thema korrekt und mit einigem Sprachgefühl (wozu ich tantum abest ut und non dubito quin futurum fuerit

u. dgl. ebenso wenig rechne, als den angeblichen Ciceronianischen Stil) zu behandeln; diese Probe der Kraft ist durchaus angemessen und sie wird keineswegs von den Schülern als „mit die schwierigste Klausurarbeit" angesehen. Wie viele fertigen sie ganz ohne Lexikon an! — Auch wird man die Abschaffung des griechischen Extemporales nicht mit Wendt als eine Erschwerung ansehn. An sich wäre auch mir die Beibehaltung lieber; es wurde aber thatsächlich nicht so gemacht, wie Bonitz vor 12 Jahren ganz zutreffend in dieser Zeitschrift erörterte; die meisten Lehrer und noch mehr die Schüler waren nicht davon abzubringen, die Skripta als Hauptsache anzusehn und die Lektüre darauf zu beziehen. Dafs jetzt der ideale Gesichtspunkt mehr zur Geltung kommt, ist denn doch zu erwarten; es wäre allerdings wünschenswert, dafs zu der Klausurübersetzung ein Kommentar, wie im Hebräischen, geliefert werden müfste. Jedenfalls ist aber das schriftliche Examen im Griechischen leichter geworden.

Ohne persönliche Kenntnis der badischen Gymnasien und der dortigen Examina läfst sich nicht beurteilen, worauf das oben angeführte überaus günstige Resultat, das in Preufsen bei weitem nicht erreicht wird, beruhen mag. Die Lehrkräfte wird man doch ziemlich gleich schätzen dürfen; also müssen de facto die Forderungen niedriger oder die Schüler begabter sein; am Fleifs kann es nicht wohl liegen, denn die preufsischen sollen ja schon überbürdet sein.

Allerdings bin ich der Meinung, dafs der Zudrang unbefähigter Schüler zu den Universitätsstudien in Preufsen unverhältnismäfsig stark ist. Diese sollten schon vor der Versetzung in die Prima abgewehrt werden, und wer zur Absolvierung des Primanerpensums mehr als zwei Jahre bedarf, sollte eben erst im 3. zum Examen zugelassen werden. Als Direktor pflegte ich in solchem Falle zu sagen: „mein lieber Ypsilon, wir bleiben noch ein halb Jahr zusammen", und damit war die Sache erledigt; so kam es, dafs in sieben Jahren niemand durchfiel und nur über einen einzigen eine lebhaftere Debatte sich entspann, welche nach dem treffenden Votum eines Oberlehrers entschieden ward: „Wurmstichig ist er, aber reif." Jetzt scheut man sich viel zu sehr, solchen Rat zu erteilen, und wo er gegeben ist, wird er keineswegs immer befolgt, was denn sehr wesentlich auf den Procentsatz der Bestehenden einwirkt.

Die Hauptsache aber bleibt, dafs die jammervolle Angst und die endlosen Repetitionen beseitigt werden, und ein anderes Mittel wird es nicht geben, als dafs — abgesehen von der Übersetzung der Prosaiker — im Examen nichts gefragt werde, was nicht im Unterricht der Prima vorgekommen ist; es sollte z. B. nicht die ganze griechische und römische Geschichte aufgerollt werden, sondern lediglich die Partieen, auf welche die Lektüre der Schriftsteller sich bezogen hat. An dem, was binnen zwei Jahren be-

handelt ist, läfst sich Wissen und Können der Schüler hinlänglich feststellen.

Nur so, meine ich, ist es zu erreichen, dafs die Primaner wieder voll und ganz ihr freudiges Interesse dem Unterricht zuwenden, dafs sie wieder deutsche Klassiker lesen, dafs sie mit einem τρεῖν μ' οὐκ ἐᾷ Παλλὰς Ἀθήνη ins Examen gehn und eine Selbständigkeit gewinnen, welche sie dereinst einer energischen Initiative fähig macht.

Danzig. K. Kruse.

K. Meifsner, Kurzgefafste lateinische Synonymik nebst einem Antibarbarus. Leipzig, B. G. Teubner, 1883. IV u. 50 S. 8.

Auf den ersten vierundzwanzig Seiten bietet das Büchlein in 200 Nummern eine Zusammenstellung der wichtigsten Synonyma. Die Vorrede nimmt Bezug auf eine in der Direktorenversammlung der Provinz Hannover im Jahre 1882 einstimmig angenommene Thesis, „es sei die Synonymik von Quarta ab in der Weise zu pflegen, dafs eine eng begrenzte Anzahl augenfälliger und leicht nachweisbarer Bildungsunterschiede sinnverwandter Wörter in vereinbarter oder durch das gedruckte Lehrmittel festgestellter Fassung den einzelnen Klassen nach Mafsgabe des durch die Lektüre normierten Bedürfnisses zu gelegentlicher Behandlung und Einübung zugewiesen werde.“ So werden von diesen 200 Nummern durch beigefügte Zeichen zwanzig für Quarta bestimmt (z. B. *urbs oppidum, mors nex, ripa litus ora, hostis inimicus, clarus celeber nobilis* u. a.), 40 für Tertia, je 70 für Sekunda und Prima. Wie der neulich in dritter Auflage erschienenen Phraseologie desselben Verfassers merkt man es auch diesem Büchlein an, dafs es aus einer in langjährigem Verkehr mit den Schülern gereiften Vertrautheit heraus entstanden ist. Diese kurze Zusammenstellung enthält wirklich die in bestimmten Worten formulierbaren Synonyma, welche man vor allem zum festen Besitz der Schüler bringen möchte. Ich bin nicht der Meinung, dafs damit allen Rechten der Synonymik auf dem Gymnasium genügt sei, halte es aber durchaus nicht für wünschenswert, dafs mehr als das hier Gebotene durch den Druck fixiert sich in den Händen der Schüler befinde. Durch Herbeiziehung der Etymologie sucht der Verf. für seine Erklärungen eine feste Unterlage zu gewinnen, bei den Wörtern nämlich, in welchen noch etwas von der Grundbedeutung ihres Stammes lebt und deren Stamm doch nicht dem Schülerauge ohne weiteres erkennbar ist. Durch diese in Klammern beigefügten Stämme kommen Aufforderungen zum Nachdenken in den Lernstoff. Freilich nur durch Anknüpfung an Bekanntes kann höhere Klarheit erzielt werden. Machen wir es also auch in dieser Hinsicht wie Sokrates, welcher διὰ τῶν μάλιστα ὁμολογουμένων ἐπορεύετο,

νομίζων ταύτην τὴν ἀσφάλειαν εἶναι λόγου. Etymologische Erklärungen also, welche an Stämme, welche dem Schüler völlig unbekannt sind, anknüpfen müssen, möchten sich für ein Schulbuch nicht ziemen. Eine solche scheint mir z. B. die von *arbiter* gegebene (S. 21 von *ar* = *ad* und dem vorklassischen *bitĕre* [oder *betere*, *baetere* vergl. *βαίνω*] u. s. w.). Auf Seite 14 hingegen bei *calamitas* könnte man weiter ausholen. In Klammern ist dem Worte beigefügt „von *calamus* Halm, eig. Halmschaden." Das genügt wohl nicht. *Κολούω mutilare* mufs dem Schüler ja doch bekannt sein; ebenso weifs er als Primaner, dafs man dem achten Buche der Ilias die Überschrift *κόλος μάχη* gegeben hat. *Calamitas* ist eine aus *columitas* korrumpierte Form, welche aus einer falschen, durch die Ähnlichkeit des bekannten Lautes veranlafsten etymologischen Erklärung entstanden ist. Das braucht man dem Schüler um so weniger vorzuenthalten, als ihm ja *incolumitas* und *incolumis* sehr bekannt sind.

An die Synonymik schliefst sich ein 27 Seiten umfassender Antibarbarus, welcher in übersichtlicher Anordnung dem Schüler eine Menge beherzigenswerter Dinge mitteilt und ihn vor Fehlern warnt, in welche er erfahrungsmäfsig, durch das Deutsche verführt, zu verfallen Neigung hat. In dieser zweiten Hälfte des Buches scheint mir die Strenge mit Rücksicht auf das bei Cicero Häufigere mitunter zu weit getrieben. Läfst sich aus der ursprünglichen Bedeutung eines Wortes oder aus den stilistischen Eigentümlichkeiten des Lateinischen kein bestimmter Verdammungsgrund herleiten, so soll man doch eine an sich harmlose Wortverbindung nicht in den Bann thun, blofs weil sie im Vergleich zu einer andern, ihr ähnlichen, bei Cicero und Cäsar sehr selten ist oder vielleicht bei diesen beiden gerade sich nicht nachweisen läfst. So steht S. 41 „sich töten" „*se interimere*", nicht „*se interficere*". Durch solche Verbote macht man den Schüler scheu und nimmt ihm das Vertrauen zu dem eigenen Urteil. Ebensowenig scheint es mir zu billigen, dafs nur „*modum transire*" (S. 42) gesagt werden soll, nicht „*modum excedere*". Denn dieser Accusativ nach *excedere* widerspricht weder im eigentlichen, noch im figürlichen Sinne dem Geiste des Lateinischen, und mag er auch in dieser phraseologischen Verbindung weder bei Cicero, noch bei Cäsar vorkommen, so ist er doch von Livius an sehr häufig. — Auch *persuasum habeo* (S. 42) soll nicht gesagt werden, nur *mihi persuasi* und *mihi persuasum est*. Mag *persuasum habeo* auch seltener sein, so ist doch diese Verbindung so echt lateinisch, wie eine Redewendung nur sein kann. — S. 36 wird mit Recht gewarnt, zu *operam dare* ein *sibi* hinzuzusetzen; die sich daran schliefsende Bemerkung aber geht wieder über die Strenge Ciceros hinaus. „Sich grofse Mühe geben" soll heifsen *studiose, enixe operam dare*, nicht *magnam operam dare*. Jedes Lexikon zeigt ja doch aber, dafs Cicero *operam dare* auch durch adjektivische

Zusätze erweitert und also nicht immer als ein Wort gefafst hat. Viele Stellen bei ihm beweisen, dafs das Substantivum seine selbständige Kraft bewahrt hatte. Er sagt *egregiam operam dare, omnem operam dare, multam .... operam amicis et utilem praebuit.* Und ist es nicht dem Lateinischen sogar gemäfser, in dergleichen Verbindungen die nähere Bestimmung auf das Substantivum zu beziehen? Aus einem ähnlichen Grunde halte ich es nicht für richtig, *ab alicuius partibus stare* (S. 39) zu verbieten und nur *ab aliquo stare* zu gestatten. *A partibus alicuius stare* verdient nicht blofs Duldung, sondern fast Empfehlung. Ist genau diese Verbindung auch nicht nachweisbar, so ist doch Ähnliches ganz gewöhnlich. Findet sich doch bei Cicero *a voluntate, a sententia alicuius stare, a senatu et a bonorum causa stetit.* Ja könnte ein des Lateinischen Kundiger den empirischen Sprachgebrauch vergessen und sollte dann a priori entscheiden, welches von beiden ihm dem Charakter der lateinischen Sprache gemäfser schiene, so würde er sich unbedenklich für *a partibus alicuius stare* entscheiden. Oder ist es nicht echt lateinisch, solche vermittelnde und das zu weite Objekt einschränkende Substantiva einzuschalten? Welches Substantivum ferner wäre in diesem Falle gemäfser als *partes*? — S. 24 steht: „Stellt euch vor Augen" = *ante oculos vestros proponite*, nicht *vobis ante oculos pr.* Ähnlich: „mir schwebt etwas vor Augen" *aliquid ante oculos versatur*, nicht *mihi ante oc. versatur.* Das ist wieder zu streng, ja wenn ich mich für eins von beiden entscheiden sollte, würde ich dem hier Verpönten den Vorzug geben. *Ante oculos vestros proponite* findet sich allerdings bei Cicero, aber das Pronom. possessivum ist in dieser Wendung genau so unlateinisch überflüssig, wie es bei *oculos tollere, manus extendere, os aperire* sein würde, in welchen Verbindungen es dem Schüler als ein Fehler gerechnet zu werden pflegt. Auch der Dativ des persönlichen Pronomens ist entbehrlich, aber immerhin dem Lateinischen gemäfser als das Possessivpronomen (vgl. p. Rosc. Amer. 35, 98 Epist. XIV 2, 3). — Auch *crudelitatem exercere in aliquo* braucht nicht vorgeschrieben zu werden. *In aliquem* mag seltener sein; da es aber an sich vernünftig ist und nichts enthält, was in irgend welcher Hinsicht unlateinisch scheinen könnte, soll man es gestatten, wie man ja auch *clementem esse in aliquem* neben *in aliquo* ohne Bedenken gelten läfst. — Was ferner berechtigt uns *medios in hostes, mediam in urbem* als barbarisch zu verpönen (S. 36) und auf dem allerdings häufigeren *in medios hostes, in mediam urbem* zu bestehen? Nicht blofs findet sich das hier Verbotene bei Cicero, sondern es ist auch dem Lateinischen durchaus gemäfs, die Adjektiva vom Substantiv zu trennen und vor die Präposition zu stellen, wenn der Nachdruck darauf liegt (vgl. Ellendt zu Cicero de oratore I 34, 157 zu dem dort stehenden *medium in agmen*). — *Clarescere* (S. 26) mag dem Schüler als der Taciteischen Manier ange-

hörig untersagt werden; *inclarescere* ist zwar nicht Ciceronianisch, aber nicht unlateinisch; was der Verf. dafür verlangt: *gloriam consequi*, *in gloriam pervenire*, bedarf den Zusatz eines Genetivs oder eines Adjektivs. — Seite 30 wird *longe absum ut* verlangt und *multum abest* verboten. Erstens ist es nicht sicher, dafs jemals *longe abesse* bei nachfolgendem *ut* persönlich gebraucht worden ist, ja Analogieen sprechen dagegen. Anderseits begreift man nicht, weshalb nicht *multum abest* gesagt werden soll, wenn doch *tantum abest* und *non multum abest* ganz gewöhnlich ist. — Die Römer lieben es allerdings nach gewissen Verben statt des Personalobjekts ein bestimmteres vermittelndes Objekt einzuschalten. Ich halte es dennoch nicht für richtig in einem Antibarbarus vorzuschreiben (S. 26): „bessern jemanden" *corrigere mores alicuius*, nicht *corrigere aliquem*. Wendungen wie *vitia*, *mores*, *animum alicuius corrigere* sind sehr häufig; aber der Schüler hat vielleicht eben erst bei Cicero gelesen *te ut ulla res frangat? tu ut unquam te corrigas?* Wie matt würde hier der Gedanke werden durch Einschaltung eines jener Substantiva?

Ich enthalte mich weiterer Anführungen. Abgesehen von dieser hin und wieder hervorlugenden hyperklassischen Engherzigkeit, welche manchem, wie ich weifs, in phraseologischer Hinsicht das einzig Richtige scheint, verdient das Büchlein gelobt zu werden, weil es offenbar aus einer reifen Bekanntschaft mit den üblichen Schülerverkehrtheiten hervorgegangen ist und nicht blofs als ein eilig verfertigter Auszug aus einem etwas gröfseren Buche angesehen werden darf. Es ist bei der schulmäfsigen Behandlung der alten Sprachen sehr schwer, sich vor Pedanterie zu bewahren, und doch ist es die Pedanterie vornehmlich, welche das Einfache verwickelt macht und emsig unfruchtbare Schwierigkeiten schafft. Ich erinnere an Jacob Grimms Abhandlung „Über das Pedantische in der deutschen Sprache". Er, der die Regel und den Wert der Beispiele zu schätzen wufste, warnt doch an der Oberfläche der Regeln zu kleben und nennt diejenigen Pedanten, welche von den die Regel lebendig einschränkenden Ausnahmen nichts wissen oder die hinter vorgedrungenen Ausnahmen still blickende Regel garnicht ahnen.

Berlin. O. Weifsenfels.

---

1) Bonnells Lateinische Übungsstücke. Neu bearbeitet durch P. Geyer und W. Mewes. II. Teil für Quinta. Berlin, Th. Chr. Fr. Enslin, 1884. II u. 111 S. 8.

Die Verf. haben auch diesen zweiten Teil des Bonnellschen Buches wesentlich umgestaltet, sowohl hinsichtlich des Inhaltes als auch des Ausdruckes und Wortschatzes. Betrachten wir zunächst den ersteren, so können die zusammenhängenden Abschnitte,

zahlreich und zweckmäfsig ausgewählt wie sie sind, in derselben Weise anerkannt werden, wie es in der kurzen Anzeige des **ersten** Teiles in dieser Zeitschrift 1883 S. 607 f. geschehen ist. Doch gilt auch ebenso die dort bezüglich der Einzelsätze gemachte Bemerkung, dafs sie nämlich noch ein zu buntes Allerlei bieten und eine sachliche Konzentration vermissen lassen. Zwar behauptet die Vorrede mit Recht, dafs diese Sätze zum gröfsten Teile aus fest begrenzten Ideenkreisen entnommen seien, und dafs sich z. B. in beiden Teilen deren 80 auf Cäsar, 50 auf Cicero, über 40 auf die Perserkriege, 33 auf die Punischen Kriege bezögen u. s. w.; trotzdem wird die Prüfung der einzelnen Stücke das obige Urteil rechtfertigen. Ich greife das Stück 186 heraus; es besteht aus 15 Sätzen, unter denen 11 in der gleich angegebenen Reihenfolge historischen Inhalt haben. Satz 1 handelt von Dumnorix, Satz 3 vom Kult der alten Deutschen, Satz 4 von der Geistesbildung der Römer, Satz 5 von Krösus, Satz 7 von den Helvetiern, Satz 8 vom Frauenleben im Altertum, Satz 9 von den Babylonischen Astrologen, Satz 11 vom Undank der Athener gegen verdiente Bürger, Satz 12 von Regulus, Satz 13 von Porsenna, Satz 15 von den Räubereien des Verres. Dazwischen stehen sentenzenartige Sätze. Man wird zugeben, dafs eine solche Gestaltung des Übersetzungsstoffes einer Gedankenassoziation sehr ungünstig ist und es fast unmöglich macht, durch den Inhalt auf die Bildung des Knaben zu wirken. Auf dieses wichtige Ziel mufs man eben von vornherein bei der Abfassung von Übungsstücken mit Bedacht nehmen und, wenn auch nicht der Inhalt des ganzen Abschnittes ein einheitlicher ist, doch bestimmte Gruppen und Gedankenreihen darin darzustellen suchen. In dem erwähnten Stücke scheint es fast, als sei allein die Reihenfolge der zu übenden unregelmäfsigen Verba nach Ellendt-Seyffert § 104, IV mafsgebend gewesen für die Aneinanderreihung der Sätze; diese Rücksicht auf die Grammatik würde aber gar zu weit gehen. Dafs jeder einzelne Satz für sich einen verständigen, auch dem Standpunkt der Klasse im ganzen entsprechenden Inhalt hat, mag ausdrücklich nochmals hervorgehoben werden.

Die Verf. legen mit Recht Wert auf das Memorieren und bieten zu diesem Zwecke, wie auch schon im ersten Teile, gröfstenteils Sentenzen, daneben auch einige kurze Anekdoten, z. B. die von Bias und von Alexander in Sigeo. Die Zahl der Sentenzen scheint mir allzu grofs zu sein; ich zähle 81 Memorierstellen und habe vielleicht noch eine oder die andere übersehen. Ich nenne einige, die ich teils wegen ihrer Unwichtigkeit, teils wegen ihrer Schwierigkeit gern entbehre, so 122, 15 *Saepe patris mores imitatur filius infans, Qualis erat mater, filia talis erit*; 123, 8 *Pulchra est vitiorum ignoratio*; 127, 1 *Quod non opus est, uno asse carum est*; 130, 17 *Latrantem stomachum bene lenit cum sale panis*; 143, 14 *Terra salutares herbas eademque nocentes Nutrit et urticae proxima*

saepe rosa est; 147, 1 *Quo semel est imbuta recens, servabit odorem — testa diu*; 158, 14 *Noctes atque dies patet atri ianua Ditis*; 160, 16 *Quem taurum metuis, vitulum mulcere solebas, Sub qua nunc recubas arbore, virga fuit*; 170, 6 *Dulce est desipere in loco*; 186, 10 *Pelle moras, brevis est magni fortuna favoris.*

Bei der dritten Deklination finden sich einige besonders bezeichnete Beispiele zur Einübung von Unregelmäfsigkeiten, welche aus der Ellendt-Seyffertschen Grammatik bereits ausgeschieden sind; man fragt sich, warum die Verf. nicht ebenfalls dem Quintaner diese Worte *uber*, *piper*, *papaver*, *callis* erspart haben.

Der gesamte Übersetzungsstoff ist nur lateinisch, doch stellt die Vorrede am Schlufs für den Fall, dafs noch weitere dahin gehende Wünsche ausgedrückt würden, eine Sammlung deutscher Abschnitte in Aussicht; wenigstens ist die Absicht, dieselben dann sich eng an den vorliegenden lateinischen Stoff anschliefsen zu lassen, durchaus zu billigen.

Was den Gebrauch des Buches im Unterricht betrifft, so wird verlangt, dafs der Schüler sich selbständig auf die Übersetzung vorbereite; um dies zu ermöglichen, ist das Vokabularium ganz wie eine Präparation eingerichtet, so dafs der jedem Stücke entsprechende Wortvorrat für sich und in derselben Ordnung vorgeführt erscheint, wie dieselben dort auf einander folgen; nur sind die Simplicia der unregelmäfsigen Verba und die schon aus dem Sexta-Kursus hinreichend bekannten Vokabeln fortgelassen. Aufserdem finden sich zahlreiche Phrasen angegeben, ohne dafs ausdrücklich gesagt ist, ob dieselben fest eingeprägt werden sollen. Ref. glaubt dies annehmen zu dürfen und erklärt dazu seine volle Zustimmung; denn es mufs mit der Phrasensammlung früh begonnen, dieselbe sachlich geordnet und der Schüler so möglichst bald in das Leben der Sprache eingeführt werden, doch mufs der Umfang beschränkt werden, wenn auch nicht so stark, wie es beim ersten Teile notwendig schien. Als entbehrlich lassen sich bezeichnen unter anderen folgende Phrasen: *imbibere opinionem*, *calcem alicui impingere*, *tantum spiritus et fiduciae alicui accedit*, *equo citato se immittere*, *rem religioni habere*, *suspicio pertinet ad aliquem*. Den Schlufs bildet ein alphabetisches Verzeichnis der öfter als einmal vorkommenden Vokabeln.

Die Anordnung des grammatischen Stoffes ist angemessen, von ausdrücklich zu übenden syntaktischen Regeln werden nur der Acc. c. inf. und der Abl. abs. vorgeführt, und zwar ersterer sogleich nach den Deklinationen, letzterer hinter den Zahlwörtern und Adverbien.

Der Druck ist korrekt, die ganze Ausstattung des Buches vortrefflich.

2) H. Busch, Lateinisches Übungsbuch nebst einem Vokabularium. I. Teil. Für Sexta. 2. verb. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. IV und 108 S. 8.

Die erste im Jahre 1879 erschienene Auflage dieses Buches habe ich in der Phil. Rundschau 1880 Nr. 15 besprochen und darf mich deshalb kurz fassen; denn gerade die Anlage desselben, gegen welche ich damals manches eingewendet, ist unverändert geblieben, die Verbesserungen der neuen Auflage beziehen sich nur auf Einzelnheiten. Den Grundsatz möglichster Vereinfachung und Beschränkung des grammatischen Lernstoffes hat der Verf. in einer gewifs vielen recht willkommenen Weise verwirklicht, besonders gilt dies für die Abschnitte der Deklination, Komparation, der Zahl- und Fürwörter. Auch die vielfachere Scheidung der Formen der ersten Konjugation, von welcher erst Indikativ und Imperativ, dann Konjunktiv, darauf Infinitiv, Participium, Gerundium, Supinum des Aktivums in besonderen Abschnitten vorgeführt und auch beim Passivum die Formen des Verbum finitum vorausgenommen werden, mag für die Praxis erwünscht sein und eine schnellere Befestigung der Kenntnisse befördern.

Was die Behandlung der Übungsstücke betrifft, so bin ich zwar ganz damit einverstanden, dafs die deutschen, wie hier geschieht, den Inhalt der lateinischen reproduzieren, dagegen kann ich ein regelmäfsiges Korrespondieren derselben oder gar ein Überwiegen des deutschen Übersetzungsstoffes, wie es sich in dem vorliegenden Buche findet, nicht billigen. Ich setze im Unterricht an Stelle davon weit lieber teils wirkliche mündliche Retroversionen, teils andere freiere Verwertung des Inhaltes der gelesenen lateinischen Sätze oder Abschnitte, eine Übung, an der sich Geschick und Kunst des Lehrers am besten entfalten kann und die nach meinen Erfahrungen zu den erfreulichsten Resultaten führt. Dies leitet hinüber zu einer Bemerkung, die in Betreff des Inhaltes der Übungsstücke zu machen ist. Wir brauchen ohne Zweifel im Sprachunterricht ein Vielerlei von Wörtern und Sätzen, aber trotzdem ist von vornherein ein geistiger Zusammenhang zu erstreben und so bald als möglich ein bedeutsamer Stoff zu bearbeiten[1]. Zusammenhangslose Einzelsätze, wie sie sich bei Busch durch das ganze Buch hindurch zur Einübung der Formen finden, können das Interesse des Schülers nicht erregen, darum auch nicht seine geistige Bildung fördern. Die Gefahr, in dem Bestreben nach möglichst verschiedenartiger Verwendung aller gelernten Vokabeln in unangemessene oder inhaltsleere Sätze hineinzugeraten, hat der Verf. allerdings gröfstenteils durch seine Besonnenheit ver-

[1]) Zum Beweise, dafs diese Forderung nicht erst in neuester Zeit erhoben worden ist, erinnere ich unter anderen an die Pädagogischen Vorträge von O. Willmann (Leipzig 1869), besonders an Vortrag 5 und 6. Das Buch verdient überhaupt die wärmste Empfehlung.

mieden, doch stehen gleich auf S. 1 ein paar Sätze, an denen ich in dieser Hinsicht Anstofs nehme: Stück 1, b, 4 „Der Geiz ist die Ursache des Reichtums“ und Stück 2, a, 6 *Laetitia est feminis causa lacrimarum.*

Es erübrigt noch, ein Bedenken in Betreff der Vokabeln zu erheben. Dieselben sind nach den einzelnen Übungsstücken geordnet am Schlusse des Buches zusammengestellt. Dadurch wird das Zusammengehörige getrennt und eine Zusammenfassung nach grammatischen oder sachlichen Gesichtspunkten überaus erschwert; deshalb verdient nach meiner Ansicht die sonst auch in Übungsbüchern gebräuchliche grammatische Anordnung den Vorzug, welche die Vokabeln nach grammatischen Gruppen (I., II., III. Deklination u. s. w.), innerhalb derselben aber in alphabetischer Reihenfolge vorführt. Die Zahl der Vokabeln hat der Verf. absichtlich beschränkt, ich glaube, dafs dem frischen Gedächtnis der Knaben ein gröfserer Umfang zugemutet werden kann.

Die Ausstattung des Buches ist vortrefflich.

3) O. Keller, Elementarbuch der Lateinischen Formenlehre mit einem Vokabularium. Saalfeld i. Thür., C. Niese, 1883. II u. 113 S. 8.

Der Verf. hat sich, wie er in der Vorrede sagt, zur Bearbeitung und Veröffentlichung seines Buches dadurch bestimmen lassen, dafs in den gebräuchlichen Grammatiken gerade der elementare Teil weder auf das Wesentliche beschränkt noch in übersichtlicher Gruppierung dargestellt ist. Diese beiden Ziele hat er selbst im Auge, im übrigen schliefst er sich an Ellendt-Seyffert an, dessen späteren Gebrauch er auch für die an seinem Elementarbuch vorgebildeten Schüler voraussetzt. In der That drängt man ja jetzt allgemein und mit Recht auf Beschränkung und Sichtung des grammatischen Lernstoffes, jedoch nicht blofs in der Formenlehre, sondern auch in der Syntax. Kann die Grammatik nicht anders als den Stoff in gewisser systematischer Vollständigkeit bieten, so wird es eben Aufgabe eines überlegten, planmäfsigen Unterrichts sein, ganze Reihen von Einzelheiten, die gedächtnismäfsig zu befestigen und einzuüben nicht Wert genug hat, als entbehrlich zu bezeichnen, aufserdem aber auch für bestimmte Abschnitte eine praktischere Anordnung und Gruppierung festzusetzen. Die Konsequenz würde hier neben der Einführung von Elementarbüchern den Gebrauch von syntaktischen Auszügen verlangen; aber ob man so weit gehen müsse, ist die Frage. Die grofse Majorität der Fachmänner zieht es mit gutem Grunde vor, die erwünschte Hülfe durch Herstellung eines Normalexemplars der Grammatik zu geben, auch die letzte sächsische Direktorenkonferenz hat sich wieder dafür ausgesprochen. Vom prinzipiellen Standpunkt aus ist Ref. also Gegner solcher Versuche wie des

vorliegenden, doch verdienen dieselben immerhin Beachtung und einzelne darin enthaltene Winke Beherzigung.

Der Formenlehre schickt der Verf. eine kurze Laut-, Silben- und Quantitätslehre voraus, diesen dreifachen Abschnitt mit dem Namen „Elementarlehre" umfassend. In der Darstellung der Formen geht er gern auf den Stamm zurück, freilich mehr in praktischer als in wissenschaftlicher Weise, indem er gleich *mens* als den Stamm von *mensa* bezeichnet und bei der zweiten und dritten Deklination ähnlich verfährt. Der Stoff ist nach dem Gesichtspunkt des Wesentlichen und Notwendigen ausgewählt, die Beschränkung konsequent — nur mufste die Behandlung der griechischen Wörter der ersten Deklination § 16 ebenfalls fortfallen — durchgeführt und der Abschlufs schon auf S. 62 erreicht; indessen sind die sogenannten unregelmäfsigen Verba ausgeschlossen und bleiben dem Vokabularium vorbehalten. Manche Partieen stellen sich im Vergleich zu Ellendt-Seyffert als bedeutend vereinfacht und umgestaltet dar, z. B. die Genus- und andere Reimregeln; glücklich behandelt ist unter andern § 22; einige male ist zu wenig auf einen gleichbleibenden und dadurch das Einprägen und Festhalten erleichternden Tonfall geachtet, wie in der zweiten Deklination bei den Worten auf *er* § 20, in der dritten Deklination bei den Ausnahmen der Maskulina § 27. Meines Wissens ohne Vorgang und dem Verf. eigentümlich ist das Verfahren, die Endung *o* aus der Hauptregel der Maskulina der dritten Deklination auszuscheiden und zu den Feminina herüberzusetzen, wozu die übergrofse Mehrzahl der Feminina dieser Endung allerdings veranlassen kann. So erscheint dann als Ausnahme-Regel der Reim „Brauch männlich *ordo sermo pugio* und die Tiere all' auf *o*", wobei freilich *carbo* und *margo* als unwesentlich nicht berücksichtigt sind.

Was nun die unregelmäfsigen Verba betrifft, so ist allerdings zuzugeben, dafs eine ziemliche Anzahl Simplicia, vor allem der zweiten Konjugation und ferner viele Komposita am besten vokabelmäfsig vorgeführt werden, doch liegt kein Grund vor, diesen ganzen wichtigen grammatischen Abschnitt in den Rahmen eines Vokabulars zu rücken. Der Verf. befolgt die grammatische Anordnung, ist aber auch auf Erleichterung des Einprägens, auf Erklärung der Bedeutung und auf Einführung in die Wortbildungslehre bedacht, indem er ganz zweckmäfsig gleichartige Gruppen zusammenfafst und verwandte Worte zusammenstellt. Die Auswahl soll durch den Gebrauch des Cäsar und Cicero bestimmt sein; ich habe nicht gefunden, dafs gegen das Prinzip verstofsen ist, dagegen mufs ich mich gerade in Anbetracht des Zweckes des Vokabulariums den Flexionsübungen, sowie den mündlichen und schriftlichen Satzbildungen ausreichendes Material zu bieten, durchaus gegen die umfangreiche Verwendung von Abstrakta erklären. Für Satzbildungen auf der Sexta- und Quintastufe wenigstens sind sie ungeeignet und überhaupt für den jugendlichen Geist nicht fafslich

genug. Ich mache nur einige namhaft: *absentia*, *abstinentia*, *amentia*, *astutia*, *continentia*, *controversia*, *fallacia*, *intellegentia* und füge als Beispiele andrer Worte, die ebenfalls entbehrlich erscheinen, folgende hinzu: *mendicus*, *nimbus*, *vestibulum*, *armamenta*, *hibernacula*, *acceptus*.

In der Orthographie ist mir *negligere* und *intelligere* aufgefallen; zu den im Buche selbst bemerkten und verbesserten Druckfehlern kommt *fallucia* statt *fallacia* S. 65. Die Ausstattung des Buches in Papier und Druck ist im übrigen recht gut.

4) H. Meurer, Lateinisches Lesebuch und Vokabular. 2. verb. Aufl. I. Teil. Für Sexta. 128 S. 8. 1 M. II. Teil. Für Quinta. 214 S. 8. 1,60 M. Weimar, H. Böhlau, 1883.

Meurers Lateinische Lesebücher sind bei ihrem ersten Erscheinen von mir in der Phil. Rundschau 1880 Nr. 15 angezeigt, ebenso in einigen andern Zeitschriften wie den N. Jahrb. 1881 Heft 2, dem Pädag. Litteraturblatt 1881 Heft 1, der Deutschen Schulzeitung 1882 Nr. 38, der Zeitschrift f. d. Realschulwesen Jahrg. 5 Heft 6 teils kürzer, teils ausführlicher besprochen worden; überall, so weit ich sehe, fanden sie eine günstige Beurteilung. Das hat den Eifer des Verf.s für sein Werk nur erhöht und ihn bestimmt, besonders im ersten Teile manche Verbesserungen vorzunehmen, und dies in einem solchen Maſse, daſs die neue Auflage eigentlich eine vielfach veränderte heiſsen müſste. Die Übungsstücke sind groſsenteils umgearbeitet, einige durch neue ersetzt, der Stoff sowohl durch Hinzufügung einzelner Sätze wie ganzer Abschnitte wesentlich erweitert, infolge dessen auch die Seitenzahl von 96 auf 128 vermehrt. Man braucht nur einzelne entsprechende Abschnitte, z. B. die zur ersten und zweiten Deklination oder die zu den Deponentia der vierten Konjugation zu vergleichen, um zu erkennen, daſs der Gebrauch beider Auflagen neben einander in der Schule unmöglich ist; und das könnte man fast im Interesse der Verbreitung des Buches bedauern, so willkommen und dankenswert auf der andern Seite die eingetretenen Verbesserungen auch sind. Als eine solche verdient hervorgehoben zu werden, daſs Meurer, um eine gröſsere Abwechslung zu ermöglichen, in die zwölf ersten Kapitel jetzt mehr Verbalformen eingestreut hat, freilich nach meiner Ansicht immer noch zu sparsam; Einförmigkeit derselben ist gerade bei zusammenhängendem Lesestoffe um so auffallender und störender. Der reichhaltige Vokabelvorrat ist wesentlich in demselben Umfange beibehalten; innerhalb desselben aber hier und da eine Veränderung vorgenommen worden. Die Vokabeln sind nach grammatischen Gruppen in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt und so den betreffenden Leseabschnitten vorangeschickt, nur hat der Verf. bei den vier ersten Kapiteln die bisherige Ausdehnung dieser Gruppen auf alle im Buche überhaupt berücksichtigten Vokabeln derselben

grammatischen Kategorie ganz zweckmäfsig aufgehoben und sich zunächst auf die in den entsprechenden Lesestücken verwerteten beschränkt. Den grammatischen Lernstoff kürzt die neue Auflage wenigstens insofern, als die Komposita von *sum* mit Ausnahme einiger leichter Formen für den Quintakursus aufgespart werden, doch kann hier zur Vereinfachung noch mehr geschehen, z. B. bei der dritten Deklination, beim Pronomen und bei Präpositionen und Adverbien.

Die sonstigen Vorzüge des Buches sind ja bekannt, ich möchte nur an zweierlei erinnern. Die Substantiva der dritten Deklination gruppieren sich nach den Geschlechtern, jede einzelne Gruppe zerlegt sich wieder nach den Stämmen in Abteilungen; ebenso sind die Verba nach dem Perfektstamme geordnet: diese Einrichtung mufs die Erfassung und Übersicht des Lernstoffes wesentlich fördern und wird sich in der Praxis schon bewährt haben. Einen noch bedeutsameren Fortschritt hat der Verf. durch die zusammenhängende Gestaltung seines Lesestoffes gemacht, indem er wenigstens jedes einzelne Stück für sich ein ganzes bilden liefs, wenn auch zunächst im Anfang noch nicht in fortlaufender Darstellung, aber doch so, dafs alle Sätze demselben Gedankenkreise angehören. Ich wiederhole hier nur mein früher geäufsertes Bedenken gegen den Umfang des beschreibenden und betrachtenden Stoffes und würde im Interesse der geistigen Konzentration das Geschichtliche noch mehr vorwiegen lassen. Ich kenne wohl die Ansicht derer, welche in diesem Falle eine allzugrofse, womöglich langweilende Einförmigkeit des Lesestoffes befürchten, vermag dieselbe aber nicht zu teilen. Gegenüber den lateinischen Abschnitten könnten die deutschen ohne Schaden noch mehr zurücktreten.

Der Umfang des Lesebuches für Quinta ist von 168 auf 214 S. gestiegen. Der Übersetzungsstoff ist eben auch hier beträchtlich vermehrt, teils durch Ergänzung innerhalb derselben Stücke, teils durch Hinzufügung neuer; gleich die ersten Abschnitte zur ersten und zweiten Konjugation bieten für diese doppelte Thätigkeit des Verf.s bezeichnende Beispiele. Mit der Einübung der Verba wird nämlich begonnen und dabei das Einteilungsprinzip der Putsche-Schottmüllerschen Grammatik befolgt, dann folgen die Eigentümlichkeiten der Deklination und Komparation, die Numeralia, Pronomina, darauf die nunmehr aus dem Sextakursus herübergenommenen Komposita von *sum*, endlich die Verba anomala, impersonalia und Coniugatio periphrastica. Nachdem so die Formenlehre abgeschlossen ist, werden noch 24 syntaktische Regeln behandelt, von denen ich einige ohne weiteres ausscheiden möchte, nämlich die über die Verba *aequo* und *aequipero* etc., über das Supinum, das Gerundium und über die konjunktivischen Relativsätze. Eine gelegentliche Erwähnung mag einzelnes hiervon in Quinta wohl erfahren, hier aber handelt es sich um eine wirk-

che Einübung des Gebrauchs an einem reichhaltigen Übersetzungs-aterial, zu welcher in dieser Klasse weder Zeit noch genügendes :istiges Verständnis vorhanden ist. Übrigens erkenne ich die 1appe Fassung der Regeln, die gleichsam nur Überschriften dar-ellen, als sehr zweckmäfsig an und billige durchaus ihre Erklärung ıd Ergänzung durch die beigefügten loci memoriales.

Über die Vorzüge des Übersetzungsstoffes selbst, sowie über ıs, was dem Ref. dabei noch wünschenswert erscheint, ist schon ıen gesprochen; hier möchte ich nur eine Bemerkung über die ılloquia nachtragen, welche auch schon im Sextanerlesebuche e erzählenden und beschreibenden Abschnitte hier und da unter-'echen. Historische und mythologische Stoffe sind darin so gut rwendet, die Darstellung ist eine so einfache und lebendige, ıfs diese Lektüre dem Knaben eine sehr willkommene sein wird; ɔerhaupt sichert gerade der Inhalt seiner Bücher der Einsicht ıd Sorgfalt des Verf.s volle Anerkennung.

Dem Vokabularium ist mit Recht seine dreifache Gliederung :lassen. Der erste Teil verzeichnet am Schlusse des Buches die okabeln für jedes der 142 Übungsstücke der Formenlehre be-ɔnders, aber nicht in alphabetischer Reihenfolge, sondern nach rammatischen Gesichtspunkten geordnet, so dafs die Substantiva ɔranstehen, dann die Adjektiva und Adverbia, endlich die Verba, ɔch auch diese wieder unter sich stark gesichtet, folgen. Der chüler wird so in der That allmählich auf die Benutzung eines rösseren alphabetischen Vokabulariums vorbereitet, wie es ihm leurer für die syntaktischen Abschnitte in einem lateinisch-deutschen ıd einem deutsch-lateinischen Teile darbietet.

Ich schliefse mit der Überzeugung, dafs Meurers Bücher in ırer veränderten Gestalt sich viele neue Freunde zu den alten inzu erwerben werden; die Herausgabe des dritten für Quarta estimmten Teiles, die schon Ostern erfolgen sollte, hat sich ver-ögert, doch dürfen wir, wie der Verf. verspricht, das Erscheinen esselben noch im Laufe dieses Jahres erwarten.

Druck und Ausstattung ist recht gut.

Halle a. S. W. Fries.

'electus inscriptionum Graecarum propter dialectum memorabilium. Iterum composuit P. Cauer. Lipsiae, impensis S. Hirzelii, 1883.

Nur die saubere und ansprechende Ausstattung hat der auersche Delectus in seiner jetzigen Form mit der ersten Auf-ge gemein, im übrigen ist er ein neues Werk und gilt als ein ılches. Diese Metamorphose war schlechterdings nötig; nun sie ıllzogen ist, sei auch die Kritik, der ich seiner Zeit in dieser :itschrift den ersten Delectus unterzogen habe, mit diesem selber rgessen. Nur die Folge habe sie noch, dafs ich mich auch über

das neue Werk hier ausspreche. Aus äufseren Rücksichten ve zichte ich darauf, eine eingehende Besprechung, Stein für Stei an das Werk zu knüpfen, obwohl es mir eine besondere Freu sein würde, das, was andauernde Beschäftigung mit den vorliege den Texten und dem Problem der Geschichte der griechisch Sprache mich gelehrt hat, in dieser Form, zunächst an Caue Adresse gerichtet, auszusprechen.

Jetzt, wo der die antiquissimae enthaltende Band des Corp vorliegt und wo eine Vollständigkeit erstrebende Sammlung d Dialekt-Inschriften im Erscheinen begriffen ist, kann die Frage au geworfen werden, ob eine Auswahl, wie Cauer sie giebt, noch i der Zeit sei. Diese Frage ist nicht nur zu bejahen, sondern (mufs der von Cauer eingeschlagene Weg als der allein richti bezeichnet werden, wenn es gilt, das ausschlaggebende Materi für das grammatische Studium des aufserattischen Griechisch b auf die Zeit der *κοινή* zusammenzufassen. Das Generalrepertoriu des Corpus wird diesem Zweck nie genügen und der Band d antiquissimae ist nach einseitig paläographischen Gesichtspunkte (die im Ionischen freilich Schiffbruch leiden) angelegt. Eine vol ständige Sammlung der Dialekt-Inschriften, die doch nur vo liegende Publikationen ausschreibt, giebt entweder zu viel oder z wenig. Zu viel, wenn es eben nur die grammatischen Studie gilt, denn für die Grammatik ist es ohne Belang, die Belege f eine sprachliche Erscheinung zu häufen. Nehmen wir an, es werd ein Neudruck aller delphischen Inschriften veranstaltet: es wi ein recht dickes Buch werden, aber lehren wird es wenig meh als die Cauersche Auswahl mit seinen Anmerkungen, die einzel Belege nachbringen. Zu wenig aber giebt eine solche Sammlung wenn sie etwa das sehr erstrebenswerte Ziel im Auge hat, durc eine vollständige Statistik das Absterben der volkstümlichen Mund arten zu illustrieren. Denn dann dürfen die gleichzeitigen Text denen mundartliche Formen fehlen, nimmermehr ausgeschlosse bleiben. Es scheint, dafs in Betreff der Entwickelung der Sprach selbst in den grofsen Zügen, die man zunächst nur erkennen kan das Problem noch häufig falsch gestellt wird; es ist hier viel fache Arbeit sehr am Platze, die nur Wortgebrauch und Synta mehr als das lediglich Formale ins Auge fassen mufs. Für di Litteratur ist die Uniformierung der Sprache in der ersten Hälfte de vierten Jahrhunderts entschieden. Athen hat gesiegt. Damit ist de Schriftgebrauch der Gebildeten eigentlich auch gegeben. Belehren sind da die Kanzleien der Könige. Seit Philippos[1]) und Alexandr schreiben sie attisch; epigraphische Belege sind ausreichend vor handen. Im Reiche Alexanders ist die Sprache des Demosthene die offizielle. Die griechischen Kleinstaaten sträuben sich ei

[1]) Philipps Vorgänger haben ohne Zweifel ionisch geschrieben, wie das Ionische die Vorgängerin der attischen Universalsprache in der Litteratur i

le noch, aber die Zeit zwingt den Partikularismus. Im dritten ·hundert sehen wir wenigstens mehrere Staatenbünde, z. B. ader und Achäer in ihren Dokumenten attisch schreiben. Im rnen Verkehr ist das anders; aber auch da wird in Wahrheit attischen Formeln und Wörtern nur das cantonale Röcklein ·zogen. Die Psephismen, ja selbst die Baukontrakte sind ntlich aus dem Attischen übersetzt: sie sind auch formell nur rprägtes Attisch. Das ist in den Gegenden, die einmal unter scher Suprematie gestanden haben, schon im vierten Jahrhundert also namentlich bei Äolern und Ioniern. Mit dem Eintritt faktischen Römerherrschaft sind überall, selbst in Rhodos und ›hi, die Inschriften nur noch in einzelnen Vokabeln und bestimmten terscheinungen national[1]); daneben herrscht ein verwahrlostes ›is, das der politischen Verwahrlosung bei Böotern und Kretern ig entspricht. Wer gebildet ist, redet und schreibt attisch, es sein will, versucht so zu schreiben. Nichts ist dafür be-·ender als die Kanzlei des römischen Senates, deren Griechisch, das der königlichen Kanzleien, eine Untersuchung erheischt lohnen wird. Dafs gerade aus den Jahren, die der flaminini-·n Freiheit folgen, besonders viele epichorische Dokumente ılten sind, hängt mit eben dieser ephemeren Freiheit zusammen, che die perfide Römerpolitik den interessanten Volksstämmen Amphiktyonie zum Danaergeschenk gab. Aber viel später erst ·n die Archaisierungsversuche, darunter der merkwürdige la-ische, wo die Nachkommen der Periöken und Heloten die ache Lykurgs rekonstruieren wollten, aber dabei auf eine Spielart ·s barbarischen Patois gerieten, die sich genau zu der Sprache mans verhält, wie die Eurykles und Genossen zu den Eroberern ·seniens. Cauer ist mit der Berücksichtigung solcher archaisti-en Sprachproben sparsam gewesen; für den Zweck seines Buches te er es noch mehr sein und z. B. auf das unechte Äolisch leicht ganz verzichten dürfen. Dies gehört als bezeichnendes nptom unter die sehr merkwürdigen Spracherscheinungen, in chen das Absterben der griechischen Sprache während der serzeit sich wiederspiegelt. Auch dieses ist nur aus den Steinen lernen; selbst die christliche Litteratur giebt nur für den Orient ·hliches Ergänzungsmaterial. Nur die Steine lehren die fort-reitende Romanisierung z. B. in den Donauländern und ilien kennen; auch hier ist unendlich viel zu thun, und um so hr, als die grofsen Inschriftsammlungen leider die Sprachen ınen, so dafs nicht nur das Gleichartige von einander gerissen d, sondern auch z. B. die römischen Sprachinseln in griechischem

---

[1]) Man sehe das Dorisch des Archimedes, es ist von seinem Attisch nur in paar lautlichen Erscheinungen verschieden. Dafs er attisch denkt, ist eiflich; das dorisch Schreiben ist eine Marotte, für die mir die Erklärung :: die Kultur Siciliens zu kennen, fehlen eben die Mittel.

Gebiete, wie in Asien, Alexandria, Troas u. a. gar nicht zur Ar schauung kommen.

Ich habe weite Felder bezeichnet, auf denen der sprachliche Ausbeutung des epigraphischen Materiales reichlichste Fülle vo Aufgaben gestellt ist, weil auf dem engen Gebiete der Dialektologi eine Überproduktion eingetreten ist, und hier und da wert volle Arbeitskraft verloren geht, gleich als ob schon jeder Schacl angebrochen wäre. Das Bedürfnis jedoch, das Cauer befriedige will, ist ein dauerndes; ihm genügt eine Auswahl am besten, un nur die Vervollkommnung dieser Auswahl nach jeder Richtung i zu erstreben. Ich denke bei dem, was ich nun sagen werde, a die dritte Auflage.

Die Auswahl des Stoffes ist das Wichtigste; es liegt aber i der Natur der Sache, dafs hierin das Urteil schwanken mufs. Ir allgemeinen mufs anerkannt werden, dafs C. nicht blofs überle gewählt hat, sondern seine Wahl Billigung verdient. Ich würd empfehlen z. B. statt einer geringen byzantinischen Inschrift (111 den weitaus besseren chalkedonischen die Vertretung der megarische Kolonieen des Ostens anzuvertrauen, namentlich aber eine stärker Heranziehung von ionischem und süddorischem Materiale anraten Unter den Inschriften, die Newton in Knidos gefunden hat, sin recht interessante: *ποΐσαι* z. B. verbindet Knidos sehr bezeich nender Weise mit Rhodos und Argos. Die ionischen Steine stehe freilich der Schriftsprache sehr nahe, dafür ist aber dieser Dialek auch historisch der wichtigste. Wie man ihn in Zeleia sprach ist eben so wichtig wie Mylasa, und Halikarnass hat noch mehr gut Steine als 491; dafs auf Euboia *κιττός* gesprochen wird, ist vo grofser Bedeutung; dafs Rhegion nach der bekannten Katastroph am Anfang des dritten Jahrhunderts dem sicilischen Dorismu verfiel, den die charakteristischen Infinitivendungen wie *δόμειν* mit der asiatischen Hexapolis verbinden, ist so merkwürdig, daſ die Bronze (Bull. dell' istit. 1878) wohl einen Platz verdient Solche Wünsche hätte ich wohl noch viele: C. mag doch auch da mit rechnen, dafs IGA nun einmal da ist, die jüngeren Inschrifte aber dadurch, dafs er sie aufnimmt, sehr viel zugänglicher gemach werden. Die merkwürdigen kyrenäischen Namenlisten des dritte Jahrhunderts[1]) habe ich z. B. erst durch ihn kennen gelernt Unvermeidlich ist es, dafs von IGA sehr viel aufgenommen werde mufs; gewifs ist C. mit Überlegung verfahren, hier aber kann ic nicht umhin auszusprechen, dafs ich ihn schon den Steinen gegen über wählerischer gewünscht hätte: z. B. Sikyon könnte ganz gu

---

[1]) Es ist eine seltsame Übereilung, dafs Cauer (zu 151) an dem Alte der Inschrift zweifelt, weil neben den altkyrenäischen Namen *Παραιβάτη* *Ἀννίκεϱις*, *Καλλίμαχος* ein *Χϱιστώνυμος* steht; wenn er daständ́e, so hätt er mit Christus nichts zu thun. Die Onomatologie unseres Kalenders allei könnte davor bewahren. Natürlich hat der Mann Aristonymos geheifse Es ist noch vieles leicht zu bessern.

ılen, wie Phlius fehlt; über die Form des Ortsnamens genügt ıe Note zu 12[1]). Vor allem aber halte ich seine Gläubigkeit genüber Röhls Lesungen und Ergänzungen für eine Kalamität. ı will zugeben, dafs ein Sammler der ältesten Inschriften durch e Verpflichtung, Rätsel zu lösen, zu Abenteuerlichkeiten verführt ırden mufs. Aber Röhl ist darin nur allzusehr in Böckhs Fufs- ›fen getreten: er hätte wahrlich gut gethan, an Gottfried Her- ınns Rezension zu denken. Wenn eine Vaseninschrift nur in ıer Abschrift vorliegt, die sie zu Krähenfüfsen verunstaltet (276), soll man es Comparetti überlassen, sich einen Vers daraus zu ıchen. Lesungen wie die der syrakusanischen Tempelinschrift 4) oder der von Gythion (13), der von Thera (146, 6), sind des- ılb falsch, weil sie Unsinn ergeben. Was soll man dazu sagen, ınn ein Ionier des sechsten Jahrhunderts nach dem Apollon ırneios benannt wird (555)? Zumal wenn Hesych zu Hilfe gerufen ird, pflegen die inschriftlichen Konjekturen nicht besser zu sein s die in den Dichtern sind, die derselben Quelle entstammen. nd alle diese — gelinde gesagt — unmöglichen Lesungen hat aufgenommen. Daraus folgt zweierlei, erstens dafs es gefähr- :h ist, wenn derartiges im Corpus steht: die Flagge täuscht zu icht über den Wert der Waare; zweitens dafs Cauer eine starke puration vornehmen mufs, denn gesetzt auch die Röhlschen sungen wären nur von zweifelhafter Richtigkeit, so würden sie ch schon für seinen Delectus nicht eignen, der dem Leser keine öglichkeit der Kontrolle geben kann.

Damit haben wir schon einen zweiten Hauptpunkt berührt, e Textgestaltung. Cauer hat die vorliegenden kritischen Leistun- ın im wesentlichen zu Rate gezogen und eine vorsichtige Aus- ahl getroffen. Selten fehlt etwas, was für die Recensio von Be- ng wäre, wie der von Rühl (Philol. 40) benutzte Abklatsch von)1; dafs für die Emendation einzelnes übersehen ist, ist gewifs rzeihlich[2]). Aber eigene Verbesserungsversuche hat Cauer wenig macht und somit nicht mehr geleistet als für seinen nächsten weck gefordert werden mufste.

Ganz besondere Schwierigkeit macht es, die Texte umzu- hreiben und mit den herkömmlichen prosodischen Zeichen zu ver- hen. Etwas ganz Befriedigendes ist hier nicht möglich; was C. ırchgeführt hat, beruht gewifs auf sorgfältiger Erwägung, ich ınn es aber nur zum Teil gut heifsen. Das thue ich in Betreff r Accentuation. C. bedient sich der durch die antike *παρά-*

[1]) Was soll der Vers des Herrn Lenormant 101?

[2]) 367 hat C. in einer tanagräischen Inschrift wohl nicht mit Absicht was Unverständliches erhalten, obwohl Blafs durch andere Worttrennung s Richtige gefunden hatte *Ἀθανίκκει Ἀιμνώ* (d. i. Deminutiv von *Ἀειμνήστη*) *τάμιτι Ἐλλειθυίῃ*. Dafs Blafs Recht hat, bestätigt der derselben Göttin nda von *Ἀντικράτεις Ἀρχειῆος, Μίτα* gesetzte Stein. Beide Eltern weihen eithyia etwas, zum Dank für ihre Hilfe.

δοσις geläufigen überall, wo nicht diese *παράδοσις* selbst ab weichende Regeln giebt[1]). Dies gilt vom Äolischen, wo die *βα ρυτόνησις* allgemein gefordert wird, also auch von uns durch geführt werden kann, und vom Dorischen, wo eine Anzahl Spezial regeln überliefert sind, die eine Generalisierung nicht vertragen dazu kommt, dafs der Begriff dorisch selbst kein fester ist Was C. über die antiken Regeln in der Praefatio bemerkt, is meines Erachtens treffend. In die Praxis können wir sie nich wohl anders übersetzen, als er es thut: nur sollen wir nicht ver gessen, dafs für Texte mit gemischten Formen mindestens auc eine gemischte Betonung anzunehmen ist, und dafs wir z. B. Ar kadisch und Eleisch nur deshalb wie Attisch betonen, weil wi gar nichts von der faktischen Betonung dieser Mundarten wissen

Die ionische Schrift hat den Buchstaben Heta[2]) ganz aufge geben, so dafs derselbe auch in den Mundarten, die den Lau noch hatten, nach der Annahme der ionischen Schrift unbezeichne blieb. In Asien hatten eben Äoler und Ionier den Laut gan verloren. In diesen beiden Sprachen bezeichnet also eine Um schrift, welche sich des Spiritus asper bedient, etwas weder in der Sprache noch in der Schrift Vorhandenes, während sie in den meisten andern Dialekten die unvollständige Schrift ergänzt C. wendet für das äolische die *ψίλωσις* an, im Ionischen setz er den Spiritus asper in Klammern. Dafür hat er an der *παρά δοσις* einen Anhalt, welche nur für die Äoler die *ψίλωσις* durch führt. Allein die Verkehrtheiten der *παράδοσις* gerade im Ioni schen sind so grofs, dafs selbst Herodot über kurz oder lang von ihnen befreit werden wird. Es ist schwerlich angezeigt, die selbe auf den Steinen gleich bezeichnete sprachliche Erscheinung in der Umschrift verschieden zu behandeln. Nun ist aber richtig dafs das Verständnis durch die Setzung des Lenis oft sehr er schwert wird, z. B. wo der Artikel mit anlautendem Vokale ver schmilzt. Doch es bleibt ein Ausweg, den die Minuskelpublikation der Griechen längst eingeschlagen hat, den auch Cauer einma (109) hat einschlagen müssen: man setze ein Heta, wo eins au dem Steine steht, *hαγηhίστρατος, ποhοίδια, ϝhεκαδάμοε*; dann kann man getrost Lenis und Asper nach der Etymologie ode *παράδοσις* zufügen: das ist damit auf eine Linie mit den Accen ten gerückt.

---

1) Fehler finden sich, meist im Anschlufs an die Vorgänger, z. B. 343, *Νοείμα* mufs Proparoxytonon sein: die Frau hiefs *Νόημα* neutral. 80 *Ἀέθο* mufs *Ἄεθον* sein, *Αἴθων* ist Pferdename. 151, 45 *Φρασσαμενός*, nich *Φρασσάμενος*, 203 *Τρίχα*, nicht *Τριχᾶ* vgl. *Λίχας*. 396 *ἀνέθειχειν*, 39 *ἔδουκαεν*: denn die Schreibung der letzten Sylbe soll nur Trübung des Vokal sein. Also auch *ἐνεφάνισσοεν*. 427, 9 *αἰμισέων*, nicht das attische *ἡμίσεω* 482 *Δεονῦδος*, nicht *Δεονύδος*, und andere Kleinigkeiten.

2) Dafs die Griechen so das Cheth genannt haben, ist an sich selbst verständlich, übrigens auch den alten Grammatikern bekannt. Wir brauche den Namen: Spiritus asper ist doch gar zu absurd.

In den Texten der Schriftsteller folgen wir der byzantinischen Mode, das „stumme" Iota zu subskribieren, es sei denn, dafs es auf υ folgt. obgleich gerade υός πεποηκῦα viel früher zu belegen ist, als δήμω oder τιμῆ. In Wahrheit besafs die griechische Sprache Diphthonge mit langem a e o u und i gerade so gut wie mit kurzem. In diesen schwand das i nach u (ü) zuerst, dann nach a und o; um Christi Geburt ist das längst vollzogen; ēi ist aber eigentlich nie zu ē geworden. Vielmehr sehen wir zuerst ēi und ĕi zu ei sich vereinigen, dann ei bald wie ē bald wie ī klingen, und in diesem Falle gravitiert ein ehemaliges ēi allerdings nach ē: τιμηῖ wird erst zu τιμεῖ, dann zu τιμῇ wie Ὀδύσσεια zu Ὀδύσσῃα, aber noch lange nicht zu τιμῖ, obwohl es Ὀδύσσια giebt. Die Subskription hat also für die Zeit, welche C. allein angeht, keine Ratio. Er hat sich ihrer bedient, um āi, ōi von ăi, ŏi zu scheiden; allein er weifs selbst sehr gut, dafs damit eine Entscheidung getroffen wird, die wir oft gar nicht sicher treffen können. Man sehe, was er im ähnlichen Falle sehr richtig über das Altböotische bemerkt (S. 191). Vollends die Unterscheidung von ῃ und ει bringt in die Schrift eine Differenz, die häufig sogar der Aussprache fremd war. Und schliefslich ist C. selbst einzeln gezwungen gewesen, seiner Praxis untreu zu werden (427, 4). Wie viel einfacher ist es, das Iota da stehen zu lassen, wo es steht. Was auf dem Originale steht, das bildet den Wortkörper, was prosodisches Zeichen in der Umschrift ist, ist Zuthat des Herausgebers. Sollte diese Praxis sich nicht empfehlen, zumal für das Publikum, dem der Delectus zunächst bestimmt ist?

Ganz besonders schwierig ist die Wiedergabe von ο und ε in den Mundarten, welche damit nicht blofs die beiden Vokale ohne Unterschied der Quantität, sondern auch den hybriden Diphthong bezeichnen, welchen Ionier und Korinther auch in der Schrift unterscheiden. Allerdings ist das keine sehr weitgreifende Schwierigkeit. Das Äolische kennt diese hybriden Laute nicht, denn φίλεισι aus φίλεντι enthält wirkliches ει: das zeigen γέλαισι, τύπτοισι. Eleisch, Altlakonisch, Kretisch, Altböotisch, Altthessalisch kennen diese Laute ebensowenig; die böotische Aussprache ει für ē hat allgemeinere Geltung und andere Ursachen. Lokrisch, Korinthisch, Ionisch unterscheiden in der Schrift. Für andere Mundarten fehlen alte Texte. Also ist eigentlich nur für die Masse der dorischen Steine ein Zweifel möglich, und da ist der Prozefs offenbar der, dafs die hybriden Laute immer mehr Terrain gewinnen. Wie soll man sich helfen? C. läfst ο und ε stehen, wo er die langen Vokale annimmt; sonst setzt er ein υ und ι zu, so dafs jedenfalls eine Täuschung des Lesers ausgeschlossen ist. In wie weit er mit der grammatischen Theorie recht hat, will ich nicht untersuchen; ich bin geneigt, den ungebrochenen Vokal, lang oder kurz, sehr viel weiter gelten zu lassen. Eigentlich waren die Dorer mit ihrem ο ganz gut daran: sie wufsten oft selber nicht, ob sie statt

des ursprünglichen λύκονς, das z. B. die Gründer von Kos und Rhodos aus der Heimat noch mitgenommen hatten, λύκως, λύκος, λύκους oder λύκοῦς sprachen. Gerade die Kürze und die Länge hat notorisch neben einander bestanden. Über das Grammatische kommt man somit sehr viel leichter weg als über die praktische Frage der Umschrift. Da aber bedenke man: die Laute ē und ō sind in sehr vielen Fällen ganz unzweifelhaft, wo C. sie doch nicht bezeichnet. Wäre es nicht geraten, die mehr oder minder zweifelhaften ει und ου auch nicht zu bezeichnen? Man würde damit wieder das erreichen, genau so viel zu geben, wie auf dem Steine steht. Über die lautliche Geltung der Zeichen könnte eine Vorbemerkung vor jedem Dialekte ausreichend orientieren.

Die Gruppierung der Inschriften und der Dialekte ist mehr als eine praktische Frage. Für die grofsen Corpora ist mit Recht die geographische Anordnung allein mafsgebend, und die IGA haben dieselbe zu grofsem Schaden der Sache verlassen. CIA enthält die nicht in Attika gefundenen attischen Inschriften nicht, weil der Fundort leitendes Prinzip ist, dagegen die nicht attischen in Athen gefundenen. IGA verteilt die Inschriften gleichen Fundortes je nachdem der Herausgeber aus paläographischen oder dialektischen oder historischen Gründen ihre Herkunft vermutet. Was erreicht er damit? Dafs man diese besagten Gründe im Kopfe haben mufs, um z. B. die olympischen Funde sich bald hier, bald da suchen zu können, und dafs anstatt die ungeordnete Masse der Steine zu fixieren, jetzt der Inschriftenhimmel seine Planeten erhält, wie z. B. die Xuthiasinschrift von Tegea (10). Bald werden auch an diesem Himmel die Planetenentdeckungen gemein werden, sobald man nämlich das Dogma fallen läfst, dafs Schrift und Dialekt sich notwendig decken müssen, wie z. B. die Bronze des Xuthias arkadische Schrift zeigt, weil ein Tegeatischer Priester sie geschrieben hat, aber fremden, nur nicht lakonischen, Dialekt, weil Xuthias den Depositenschein konzipiert hat[1]). Dem gegenüber kann für ein Buch wie den Delectus nichts in Betracht kommen als die sprachliche Verwandtschaft. Mit Recht hat C. Thessalisch und Lesbisch, Arkadisch und Kyprisch je zu einem Buche vereinigt, die Kolonieen von Korinth und Megara zu ihren Mutterstädten gestellt. Aber er ist nicht konsequent gewesen; die Kolonieen von Argos und Sparta stehen für sich allein, und sein drittes Buch vereinigt so Disparates wie Eleisch und Böotisch. Zum Teil liegt das daran, dafs wir aus einzelnen Landschaften, z. B. Messene, zwar merkwürdige Dokumente haben, die aber nur sehr bedingt den originalen Dialekt wiedergeben. Da ist die Einordnung ganz problematisch; man vergleiche namentlich Kap. XIX,

---

[1]) Nur ein Achäer kann Xuthias nicht wohl gewesen sein, wie Fick will: sein Vater heifst Philachaios; es sei denn, der Begriff Achäer wäre nichts als ein idealer gewesen, was freilich ganz glaublich ist. Der Dialekt läfst aber sehr viele Möglichkeiten zu.

thessalischen Steine, über die C. sehr triftige Einwendungen
ie Theorie macht, der zufolge er sie doch eingeordnet hat.
erem, wie Buch II, sind aber geographische Gesichtspunkte
end gewesen, die ich nicht zu würdigen weifs. Die An-
g soll und kann dort den Stammbaum der Mundarten geben:
ube mir in historischer Darstellung das zu sagen, was
Erachtens die Steine oder auch die Sagen lehren (denn
e auch mit Sage und Historie gerechnet), und was also
nung illustrieren soll. Die Cauerschen Kapitel ordne ich
en lateinischen Ziffern ein.
ı älteste kenntliche Zeit zeigt uns in Griechenland Griechen
denen Stammes wohnend und andere Griechenstämme
lernd. Die für uns in dieser ersten kenntlichen Periode
einander erscheinenden Stämme werden auch wohl all-
neben und über einander gerückt sein, allein das ist nicht
der noch nicht zu unterscheiden. Der Stofs der Nach-
en kam von Norden; zuerst kamen die nahverwandten
er und Böoter und besetzten die nach ihnen benannten
. Dort und weit über diese Lande hinaus bis an das
Meer safs das Volk, das nachher in seinen neuen, nach ihm
en Wohnsitzen *Αἰολεῖς* genannt wird, d. h. „die Bunten“,
einlich als Mischvolk so benannt. Ältere Namen von ein-
Gruppen sind: Magneten, Phthioten, Hellenen in Thessalien,
r, Minyer, Graer[1]) in Böotien. In dieser Landschaft ist die
fast spurlos in die der Einwohner aufgegangen. Anders
in Thessalien, wo die alten Einwohner als Hörige sitzen
: hier haben schliefslich die eindringenden Herren, die
er, ihrer Knechte Idiom angenommen; daher für uns die
Sprache durch Lesbisch (XXI) und Thessalisch (XX) ver-
st.
Attika, Euboia, auf den Kykladen, im Peloponnes safs in
e kleine Herrschaften und Landschaften gespalten ein an-
leichfalls eines Kollektivnamens entbehrendes Volk, die
kenntliche Bevölkerung Griechenlands: sie stehen den Ein-
rn noch ferner als die Äoler. Sie weichen aus dem Pelo-
allmählich ganz und gar vor den über die Rhia eindrin-
Fremdländern (Dorern und Eleern), und auch in den
trichen des Peloponnes, wo sie sich am längsten als Unter-
hielten, wie Kynuria, Troizen, Sikyon, ist ihre Sprache
men. Nur im Innern, in den arkadischen Bergen und auf
hebene von Tegea, blieben sie in ihrer Eigenart, wenn
lmählich wie dem Meere so der Kultur entfremdet; da hielt
ı Arkadische (XXII), das sich am Rande der hellenischen
uf Kypros, eine andere Fortexistenz erwarb (XXIII). Aber
lundarten, früh gelöst von ihren Schwestern, erscheinen

ydathen 151.

grammatischen Kategorie ganz zweckmäfsig aufgehoben und sich zunächst auf die in den entsprechenden Lesestücken verwerteten beschränkt. Den grammatischen Lernstoff kürzt die neue Auflage wenigstens insofern, als die Komposita von *sum* mit Ausnahme einiger leichter Formen für den Quintakursus aufgespart werden, doch kann hier zur Vereinfachung noch mehr geschehen, z. B. bei der dritten Deklination, beim Pronomen und bei Präpositionen und Adverbien.

Die sonstigen Vorzüge des Buches sind ja bekannt, ich möchte nur an zweierlei erinnern. Die Substantiva der dritten Deklination gruppieren sich nach den Geschlechtern, jede einzelne Gruppe zerlegt sich wieder nach den Stämmen in Abteilungen; ebenso sind die Verba nach dem Perfektstamme geordnet: diese Einrichtung mufs die Erfassung und Übersicht des Lernstoffes wesentlich fördern und wird sich in der Praxis schon bewährt haben. Einen noch bedeutsameren Fortschritt hat der Verf. durch die zusammenhängende Gestaltung seines Lesestoffes gemacht, indem er wenigstens jedes einzelne Stück für sich ein ganzes bilden liefs, wenn auch zunächst im Anfang noch nicht in fortlaufender Darstellung, aber doch so, dafs alle Sätze demselben Gedankenkreise angehören. Ich wiederhole hier nur mein früher geäufsertes Bedenken gegen den Umfang des beschreibenden und betrachtenden Stoffes und würde im Interesse der geistigen Konzentration das Geschichtliche noch mehr vorwiegen lassen. Ich kenne wohl die Ansicht derer, welche in diesem Falle eine allzugrofse, womöglich langweilende Einförmigkeit des Lesestoffes befürchten, vermag dieselbe aber nicht zu teilen. Gegenüber den lateinischen Abschnitten könnten die deutschen ohne Schaden noch mehr zurücktreten.

Der Umfang des Lesebuches für Quinta ist von 168 auf 214 S. gestiegen. Der Übersetzungsstoff ist eben auch hier beträchtlich vermehrt, teils durch Ergänzung innerhalb derselben Stücke, teils durch Hinzufügung neuer; gleich die ersten Abschnitte zur ersten und zweiten Konjugation bieten für diese doppelte Thätigkeit des Verf.s bezeichnende Beispiele. Mit der Einübung der Verba wird nämlich begonnen und dabei das Einteilungsprinzip der Putsche-Schottmüllerschen Grammatik befolgt, dann folgen die Eigentümlichkeiten der Deklination und Komparation, die Numeralia, Pronomina, darauf die nunmehr aus dem Sextakursus herübergenommenen Komposita von *sum*, endlich die Verba anomala, impersonalia und Coniugatio periphrastica. Nachdem so die Formenlehre abgeschlossen ist, werden noch 24 syntaktische Regeln behandelt, von denen ich einige ohne weiteres ausscheiden möchte, nämlich die über die Verba *aequo* und *aequipero* etc., über das Supinum, das Gerundium und über die konjunktivischen Relativsätze. Eine gelegentliche Erwähnung mag einzelnes hiervon in Quinta wohl erfahren, hier aber handelt es sich um eine wirk-

he Einübung des Gebrauchs an einem reichhaltigen Übersetzungs-
ıterial, zu welcher in dieser Klasse weder Zeit noch genügendes
istiges Verständnis vorhanden ist. Übrigens erkenne ich die
appe Fassung der Regeln, die gleichsam nur Überschriften dar-
·llen, als sehr zweckmäfsig an und billige durchaus ihre Erklärung
d Ergänzung durch die beigefügten loci memoriales.

Über die Vorzüge des Übersetzungsstoffes selbst, sowie über
s, was dem Ref. dabei noch wünschenswert erscheint, ist schon
en gesprochen; hier möchte ich nur eine Bemerkung über die
lloquia nachtragen, welche auch schon im Sextanerlesebuche
: erzählenden und beschreibenden Abschnitte hier und da unter-
echen. Historische und mythologische Stoffe sind darin so gut
·wendet, die Darstellung ist eine so einfache und lebendige,
fs diese Lektüre dem Knaben eine sehr willkommene sein wird;
erhaupt sichert gerade der Inhalt seiner Bücher der Einsicht
d Sorgfalt des Verf.s volle Anerkennung.

Dem Vokabularium ist mit Recht seine dreifache Gliederung
lassen. Der erste Teil verzeichnet am Schlusse des Buches die
kabeln für jedes der 142 Übungsstücke der Formenlehre be-
nders, aber nicht in alphabetischer Reihenfolge, sondern nach
ımmatischen Gesichtspunkten geordnet, so dafs die Substantiva
ranstehen, dann die Adjektiva und Adverbia, endlich die Verba,
ch auch diese wieder unter sich stark gesichtet, folgen. Der
hüler wird so in der That allmählich auf die Benutzung eines
ſseren alphabetischen Vokabulariums vorbereitet, wie es ihm
urer für die syntaktischen Abschnitte in einem lateinisch-deutschen
d einem deutsch-lateinischen Teile darbietet.

Ich schliefse mit der Überzeugung, dafs Meurers Bücher in
er veränderten Gestalt sich viele neue Freunde zu den alten
zu erwerben werden; die Herausgabe des dritten für Quarta
stimmten Teiles, die schon Ostern erfolgen sollte, hat sich ver-
gert, doch dürfen wir, wie der Verf. verspricht, das Erscheinen
sselben noch im Laufe dieses Jahres erwarten.

Druck und Ausstattung ist recht gut.

Halle a. S. W. Fries.

---

lectus inscriptionum Graecarum propter dialectum memorabilium. Iterum composuit P. Cauer. Lipsiae, impensis S. Hirzelii, 1883.

Nur die saubere und ansprechende Ausstattung hat der
uersche Delectus in seiner jetzigen Form mit der ersten Auf-
e gemein, im übrigen ist er ein neues Werk und gilt als ein
ches. Diese Metamorphose war schlechterdings nötig; nun sie
zogen ist, sei auch die Kritik, der ich seiner Zeit in dieser
tschrift den ersten Delectus unterzogen habe, mit diesem selber
gessen. Nur die Folge habe sie noch, dafs ich mich auch über

das neue Werk hier ausspreche. Aus äufseren Rücksichten ver-zichte ich darauf, eine eingehende Besprechung, Stein für Stein an das Werk zu knüpfen, obwohl es mir eine besondere Freude sein würde, das, was andauernde Beschäftigung mit den vorliegenden Texten und dem Problem der Geschichte der griechischen Sprache mich gelehrt hat, in dieser Form, zunächst an Cauers Adresse gerichtet, auszusprechen.

Jetzt, wo der die antiquissimae enthaltende Band des Corpus vorliegt und wo eine Vollständigkeit erstrebende Sammlung der Dialekt-Inschriften im Erscheinen begriffen ist, kann die Frage aufgeworfen werden, ob eine Auswahl, wie Cauer sie giebt, noch an der Zeit sei. Diese Frage ist nicht nur zu bejahen, sondern es mufs der von Cauer eingeschlagene Weg als der allein richtige bezeichnet werden, wenn es gilt, das ausschlaggebende Material für das grammatische Studium des aufserattischen Griechisch bis auf die Zeit der κοινή zusammenzufassen. Das Generalrepertorium des Corpus wird diesem Zweck nie genügen und der Band der antiquissimae ist nach einseitig paläographischen Gesichtspunkten (die im Ionischen freilich Schiffbruch leiden) angelegt. Eine vollständige Sammlung der Dialekt-Inschriften, die doch nur vorliegende Publikationen ausschreibt, giebt entweder zu viel oder zu wenig. Zu viel, wenn es eben nur die grammatischen Studien gilt, denn für die Grammatik ist es ohne Belang, die Belege für eine sprachliche Erscheinung zu häufen. Nehmen wir an, es werde ein Neudruck aller delphischen Inschriften veranstaltet: es wird ein recht dickes Buch werden, aber lehren wird es wenig mehr als die Cauersche Auswahl mit seinen Anmerkungen, die einzelne Belege nachbringen. Zu wenig aber giebt eine solche Sammlung, wenn sie etwa das sehr erstrebenswerte Ziel im Auge hat, durch eine vollständige Statistik das Absterben der volkstümlichen Mundarten zu illustrieren. Denn dann dürfen die gleichzeitigen Texte, denen mundartliche Formen fehlen, nimmermehr ausgeschlossen bleiben. Es scheint, dafs in Betreff der Entwickelung der Sprache selbst in den grofsen Zügen, die man zunächst nur erkennen kann, das Problem noch häufig falsch gestellt wird; es ist hier vielfache Arbeit sehr am Platze, die nur Wortgebrauch und Syntax mehr als das lediglich Formale ins Auge fassen mufs. Für die Litteratur ist die Uniformierung der Sprache in der ersten Hälfte des vierten Jahrhunderts entschieden. Athen hat gesiegt. Damit ist der Schriftgebrauch der Gebildeten eigentlich auch gegeben. Belehrend sind da die Kanzleien der Könige. Seit Philippos[1]) und Alexandros schreiben sie attisch; epigraphische Belege sind ausreichend vorhanden. Im Reiche Alexanders ist die Sprache des Demosthenes die offizielle. Die griechischen Kleinstaaten sträuben sich ein

[1]) Philipps Vorgänger haben ohne Zweifel ionisch geschrieben, wie j das Ionische die Vorgängerin der attischen Universalsprache in der Litteratur b

Weile noch, aber die Zeit zwingt den Partikularismus. Im dritten Jahrhundert sehen wir wenigstens mehrere Staatenbünde, z. B. Arkader und Achäer in ihren Dokumenten attisch schreiben. Im internen Verkehr ist das anders; aber auch da wird in Wahrheit den attischen Formeln und Wörtern nur das cantonale Röcklein angezogen. Die Psephismen, ja selbst die Baukontrakte sind eigentlich aus dem Attischen übersetzt: sie sind auch formell nur überprägtes Attisch. Das ist in den Gegenden, die einmal unter attischer Suprematie gestanden haben, schon im vierten Jahrhundert so, also namentlich bei Äolern und Ioniern. Mit dem Eintritt der faktischen Römerherrschaft sind überall, selbst in Rhodos und Delphi, die Inschriften nur noch in einzelnen Vokabeln und bestimmten Lauterscheinungen national[1]); daneben herrscht ein verwahrlostes Patois, das der politischen Verwahrlosung bei Böotern und Kretern völlig entspricht. Wer gebildet ist, redet und schreibt attisch, wer es sein will, versucht so zu schreiben. Nichts ist dafür belehrender als die Kanzlei des römischen Senates, deren Griechisch, wie das der königlichen Kanzleien, eine Untersuchung erheischt und lohnen wird. Dafs gerade aus den Jahren, die der flamininischen Freiheit folgen, besonders viele epichorische Dokumente erhalten sind, hängt mit eben dieser ephemeren Freiheit zusammen, welche die perfide Römerpolitik den interessanten Volksstämmen der Amphiktyonie zum Danaergeschenk gab. Aber viel später erst fallen die Archaisierungsversuche, darunter der merkwürdige lakonische, wo die Nachkommen der Periöken und Heloten die Sprache Lykurgs rekonstruieren wollten, aber dabei auf eine Spielart jenes barbarischen Patois gerieten, die sich genau zu der Sprache Alkmans verhält, wie die Eurykles und Genossen zu den Eroberern Messeniens. Cauer ist mit der Berücksichtigung solcher archaistischen Sprachproben sparsam gewesen; für den Zweck seines Buches hätte er es noch mehr sein und z. B. auf das unechte Äolisch vielleicht ganz verzichten dürfen. Dies gehört als bezeichnendes Symptom unter die sehr merkwürdigen Spracherscheinungen, in welchen das Absterben der griechischen Sprache während der Kaiserzeit sich wiederspiegelt. Auch dieses ist nur aus den Steinen zu lernen; selbst die christliche Litteratur giebt nur für den Orient reichliches Ergänzungsmaterial. Nur die Steine lehren die fortschreitende Romanisierung z. B. in den Donauländern und Sicilien kennen; auch hier ist unendlich viel zu thun, und um so mehr, als die grofsen Inschriftsammlungen leider die Sprachen trennen, so dafs nicht nur das Gleichartige von einander gerissen wird, sondern auch z. B. die römischen Sprachinseln in griechischem

[1]) Man sehe das Dorisch des Archimedes, es ist von seinem Attisch nur in ein paar lautlichen Erscheinungen verschieden. Dafs er attisch denkt, ist begreiflich; das dorisch Schreiben ist eine Marotte, für die mir die Erklärung fehlt: die Kultur Siciliens zu kennen, fehlen eben die Mittel.

das neue Werk hier ausspreche. Aus äufseren Rücksichten verzichte ich darauf, eine eingehende Besprechung, Stein für Stein, an das Werk zu knüpfen, obwohl es mir eine besondere Freude sein würde, das, was andauernde Beschäftigung mit den vorliegenden Texten und dem Problem der Geschichte der griechischen Sprache mich gelehrt hat, in dieser Form, zunächst an Cauers Adresse gerichtet, auszusprechen.

Jetzt, wo der die antiquissimae enthaltende Band des Corpus vorliegt und wo eine Vollständigkeit erstrebende Sammlung der Dialekt-Inschriften im Erscheinen begriffen ist, kann die Frage aufgeworfen werden, ob eine Auswahl, wie Cauer sie giebt, noch an der Zeit sei. Diese Frage ist nicht nur zu bejahen, sondern es mufs der von Cauer eingeschlagene Weg als der allein richtige bezeichnet werden, wenn es gilt, das ausschlaggebende Material für das grammatische Studium des aufserattischen Griechisch bis auf die Zeit der κοινή zusammenzufassen. Das Generalrepertorium des Corpus wird diesem Zweck nie genügen und der Band der antiquissimae ist nach einseitig paläographischen Gesichtspunkten (die im Ionischen freilich Schiffbruch leiden) angelegt. Eine vollständige Sammlung der Dialekt-Inschriften, die doch nur vorliegende Publikationen ausschreibt, giebt entweder zu viel oder zu wenig. Zu viel, wenn es eben nur die grammatischen Studien gilt, denn für die Grammatik ist es ohne Belang, die Belege für eine sprachliche Erscheinung zu häufen. Nehmen wir an, es werde ein Neudruck aller delphischen Inschriften veranstaltet: es wird ein recht dickes Buch werden, aber lehren wird es wenig mehr als die Cauersche Auswahl mit seinen Anmerkungen, die einzelne Belege nachbringen. Zu wenig aber giebt eine solche Sammlung, wenn sie etwa das sehr erstrebenswerte Ziel im Auge hat, durch eine vollständige Statistik das Absterben der volkstümlichen Mundarten zu illustrieren. Denn dann dürfen die gleichzeitigen Texte, denen mundartliche Formen fehlen, nimmermehr ausgeschlossen bleiben. Es scheint, dafs in Betreff der Entwickelung der Sprache selbst in den grofsen Zügen, die man zunächst nur erkennen kann, das Problem noch häufig falsch gestellt wird; es ist hier vielfache Arbeit sehr am Platze, die nur Wortgebrauch und Syntax mehr als das lediglich Formale ins Auge fassen mufs. Für die Litteratur ist die Uniformierung der Sprache in der ersten Hälfte des vierten Jahrhunderts entschieden. Athen hat gesiegt. Damit ist der Schriftgebrauch der Gebildeten eigentlich auch gegeben. Belehrend sind da die Kanzleien der Könige. Seit Philippos[1]) und Alexandros schreiben sie attisch; epigraphische Belege sind ausreichend vorhanden. Im Reiche Alexanders ist die Sprache des Demosthenes die offizielle. Die griechischen Kleinstaaten sträuben sich eine

[1]) Philipps Vorgänger haben ohne Zweifel ionisch geschrieben, wie ja das Ionische die Vorgängerin der attischen Universalsprache in der Litteratur ist.

Weile noch, aber die Zeit zwingt den Partikularismus. Im dritten Jahrhundert sehen wir wenigstens mehrere Staatenbünde, z. B. Arkader und Achäer in ihren Dokumenten attisch schreiben. Im internen Verkehr ist das anders; aber auch da wird in Wahrheit den attischen Formeln und Wörtern nur das cantonale Röcklein angezogen. Die Psephismen, ja selbst die Baukontrakte sind eigentlich aus dem Attischen übersetzt: sie sind auch formell nur überprägtes Attisch. Das ist in den Gegenden, die einmal unter attischer Suprematie gestanden haben, schon im vierten Jahrhundert so, also namentlich bei Äolern und Ioniern. Mit dem Eintritt der faktischen Römerherrschaft sind überall, selbst in Rhodos und Delphi, die Inschriften nur noch in einzelnen Vokabeln und bestimmten Lauterscheinungen national[1]); daneben herrscht ein verwahrlostes Patois, das der politischen Verwahrlosung bei Böotern und Kretern völlig entspricht. Wer gebildet ist, redet und schreibt attisch, wer es sein will, versucht so zu schreiben. Nichts ist dafür belehrender als die Kanzlei des römischen Senates, deren Griechisch, wie das der königlichen Kanzleien, eine Untersuchung erheischt und lohnen wird. Dafs gerade aus den Jahren, die der flamininischen Freiheit folgen, besonders viele epichorische Dokumente erhalten sind, hängt mit eben dieser ephemeren Freiheit zusammen, welche die perfide Römerpolitik den interessanten Volksstämmen der Amphiktyonie zum Danaergeschenk gab. Aber viel später erst fallen die Archaisierungsversuche, darunter der merkwürdige lakonische, wo die Nachkommen der Periöken und Heloten die Sprache Lykurgs rekonstruieren wollten, aber dabei auf eine Spielart jenes barbarischen Patois gerieten, die sich genau zu der Sprache Alkmans verhält, wie die Eurykles und Genossen zu den Eroberern Messeniens. Cauer ist mit der Berücksichtigung solcher archaistischen Sprachproben sparsam gewesen; für den Zweck seines Buches hätte er es noch mehr sein und z. B. auf das unechte Äolisch vielleicht ganz verzichten dürfen. Dies gehört als bezeichnendes Symptom unter die sehr merkwürdigen Spracherscheinungen, in welchen das Absterben der griechischen Sprache während der Kaiserzeit sich wiederspiegelt. Auch dieses ist nur aus den Steinen zu lernen; selbst die christliche Litteratur giebt nur für den Orient reichliches Ergänzungsmaterial. Nur die Steine lehren die fortschreitende Romanisierung z. B. in den Donauländern und Sicilien kennen; auch hier ist unendlich viel zu thun, und um so mehr, als die grofsen Inschriftsammlungen leider die Sprachen trennen, so dafs nicht nur das Gleichartige von einander gerissen wird, sondern auch z. B. die römischen Sprachinseln in griechischem

[1]) Man sehe das Dorisch des Archimedes, es ist von seinem Attisch nur in ein paar lautlichen Erscheinungen verschieden. Dafs er attisch denkt, ist begreiflich; das dorisch Schreiben ist eine Marotte, für die mir die Erklärung fehlt: die Kultur Siciliens zu kennen, fehlen eben die Mittel.

Gebiete, wie in Asien, Alexandria, Troas u. a. gar nicht zur Anschauung kommen.

Ich habe weite Felder bezeichnet, auf denen der sprachlichen Ausbeutung des epigraphischen Materiales reichlichste Fülle von Aufgaben gestellt ist, weil auf dem engen Gebiete der Dialektologie eine Überproduktion eingetreten ist, und hier und da wertvolle Arbeitskraft verloren geht, gleich als ob schon jeder Schacht angebrochen wäre. Das Bedürfnis jedoch, das Cauer befriedigen will, ist ein dauerndes; ihm genügt eine Auswahl am besten, und nur die Vervollkommnung dieser Auswahl nach jeder Richtung ist zu erstreben. Ich denke bei dem, was ich nun sagen werde, an die dritte Auflage.

Die Auswahl des Stoffes ist das Wichtigste; es liegt aber in der Natur der Sache, dafs hierin das Urteil schwanken mufs. Im allgemeinen mufs anerkannt werden, dafs C. nicht blofs überlegt gewählt hat, sondern seine Wahl Billigung verdient. Ich würde empfehlen z. B. statt einer geringen byzantinischen Inschrift (111) den weitaus besseren chalkedonischen die Vertretung der megarischen Kolonieen des Ostens anzuvertrauen, namentlich aber eine stärkere Heranziehung von ionischem und süddorischem Materiale anraten. Unter den Inschriften, die Newton in Knidos gefunden hat, sind recht interessante: *ποῖσαι* z. B. verbindet Knidos sehr bezeichnender Weise mit Rhodos und Argos. Die ionischen Steine stehen freilich der Schriftsprache sehr nahe, dafür ist aber dieser Dialekt auch historisch der wichtigste. Wie man ihn in Zeleia sprach, ist eben so wichtig wie Mylasa, und Halikarnass hat noch mehr gute Steine als 491; dafs auf Euboia *κιττός* gesprochen wird, ist von grofser Bedeutung; dafs Rhegion nach der bekannten Katastrophe am Anfang des dritten Jahrhunderts dem sicilischen Dorismus verfiel, den die charakteristischen Infinitivendungen wie *δόμειν* mit der asiatischen Hexapolis verbinden, ist so merkwürdig, dafs die Bronze (Bull. dell' istit. 1878) wohl einen Platz verdient. Solche Wünsche hätte ich wohl noch viele: C. mag doch auch damit rechnen, dafs IGA nun einmal da ist, die jüngeren Inschriften aber dadurch, dafs er sie aufnimmt, sehr viel zugänglicher gemacht werden. Die merkwürdigen kyrenäischen Namenlisten des dritten Jahrhunderts[1]) habe ich z. B. erst durch ihn kennen gelernt. Unvermeidlich ist es, dafs von IGA sehr viel aufgenommen werden mufs; gewifs ist C. mit Überlegung verfahren, hier aber kann ich nicht umhin auszusprechen, dafs ich ihn schon den Steinen gegenüber wählerischer gewünscht hätte: z. B. Sikyon könnte ganz gut

[1]) Es ist eine seltsame Übereilung, dafs Cauer (zu 151) an dem Alter der Inschrift zweifelt, weil neben den altkyrenäischen Namen *Παραιβάτης*, *Ἀννίκεϱις*, *Καλλίμαχος* ein *Χριστώνυμος* steht; wenn er dastände, so hätte er mit Christus nichts zu thun. Die Onomatologie unseres Kalenders allein könnte davor bewahren. Natürlich hat der Mann Aristonymos geheifsen. Es ist noch vieles leicht zu bessern.

fehlen, wie Phlius fehlt; über die Form des Ortsnamens genügt eine Note zu 12[1]). Vor allem aber halte ich seine Gläubigkeit gegenüber Röhls Lesungen und Ergänzungen für eine Kalamität. Ich will zugeben, dafs ein Sammler der ältesten Inschriften durch die Verpflichtung, Rätsel zu lösen, zu Abenteuerlichkeiten verführt werden mufs. Aber Röhl ist darin nur allzusehr in Böckhs Fufstapfen getreten: er hätte wahrlich gut gethan, an Gottfried Hermanns Rezension zu denken. Wenn eine Vaseninschrift nur in einer Abschrift vorliegt, die sie zu Krähenfüfsen verunstaltet (276), so soll man es Comparetti überlassen, sich einen Vers daraus zu machen. Lesungen wie die der syrakusanischen Tempelinschrift (94) oder der von Gythion (13), der von Thera (146, 6), sind deshalb falsch, weil sie Unsinn ergeben. Was soll man dazu sagen, wenn ein Ionier des sechsten Jahrhunderts nach dem Apollon Karneios benannt wird (555)? Zumal wenn Hesych zu Hilfe gerufen wird, pflegen die inschriftlichen Konjekturen nicht besser zu sein als die in den Dichtern sind, die derselben Quelle entstammen. Und alle diese — gelinde gesagt — unmöglichen Lesungen hat C. aufgenommen. Daraus folgt zweierlei, erstens dafs es gefährlich ist, wenn derartiges im Corpus steht: die Flagge täuscht zu leicht über den Wert der Waare; zweitens dafs Cauer eine starke Epuration vornehmen mufs, denn gesetzt auch die Röhlschen Lesungen wären nur von zweifelhafter Richtigkeit, so würden sie sich schon für seinen Delectus nicht eignen, der dem Leser keine Möglichkeit der Kontrolle geben kann.

Damit haben wir schon einen zweiten Hauptpunkt berührt, die Textgestaltung. Cauer hat die vorliegenden kritischen Leistungen im wesentlichen zu Rate gezogen und eine vorsichtige Auswahl getroffen. Selten fehlt etwas, was für die Recensio von Belang wäre, wie der von Rühl (Philol. 40) benutzte Abklatsch von 491; dafs für die Emendation einzelnes übersehen ist, ist gewifs verzeihlich[2]). Aber eigene Verbesserungsversuche hat Cauer wenig gemacht und somit nicht mehr geleistet als für seinen nächsten Zweck gefordert werden mufste.

Ganz besondere Schwierigkeit macht es, die Texte umzuschreiben und mit den herkömmlichen prosodischen Zeichen zu versehen. Etwas ganz Befriedigendes ist hier nicht möglich; was C. durchgeführt hat, beruht gewifs auf sorgfältiger Erwägung, ich kann es aber nur zum Teil gut heifsen. Das thue ich in Betreff der Accentuation. C. bedient sich der durch die antike *παρά-*

---

[1]) Was soll der Vers des Herrn Lenormant 101?

[2]) 367 hat C. in einer tanagräischen Inschrift wohl nicht mit Absicht etwas Unverständliches erhalten, obwohl Blafs durch andere Worttrennung das Richtige gefunden hatte *Ἀθανίκκει Ἀιμνώ* (d. i. Deminutiv von *Ἀειμνήστη*) *Ἀρτάμιτι Ἐλλειθυίη*. Dafs Blafs Recht hat, bestätigt der derselben Göttin ebenda von *Ἀντικράτεις Ἀρχειῆος*, *Μίτα* gesetzte Stein. Beide Eltern weihen Eileithyia etwas, zum Dank für ihre Hilfe.

δοσις geläufigen überall, wo nicht diese *παράδοσις* selbst abweichende Regeln giebt[1]). Dies gilt vom Äolischen, wo die *βαρυτόνησις* allgemein gefordert wird, also auch von uns durchgeführt werden kann, und vom Dorischen, wo eine Anzahl Spezialregeln überliefert sind, die eine Generalisierung nicht vertragen; dazu kommt, dafs der Begriff dorisch selbst kein fester ist. Was C. über die antiken Regeln in der Praefatio bemerkt, ist meines Erachtens treffend. In die Praxis können wir sie nicht wohl anders übersetzen, als er es thut: nur sollen wir nicht vergessen, dafs für Texte mit gemischten Formen mindestens auch eine gemischte Betonung anzunehmen ist, und dafs wir z. B. Arkadisch und Eleisch nur deshalb wie Attisch betonen, weil wir gar nichts von der faktischen Betonung dieser Mundarten wissen.

Die ionische Schrift hat den Buchstaben Heta[2]) ganz aufgegeben, so dafs derselbe auch in den Mundarten, die den Laut noch hatten, nach der Annahme der ionischen Schrift unbezeichnet blieb. In Asien hatten eben Äoler und Ionier den Laut ganz verloren. In diesen beiden Sprachen bezeichnet also eine Umschrift, welche sich des Spiritus asper bedient, etwas weder in der Sprache noch in der Schrift Vorhandenes, während sie in den meisten andern Dialekten die unvollständige Schrift ergänzt. C. wendet für das äolische die *ψίλωσις* an, im Ionischen setzt er den Spiritus asper in Klammern. Dafür hat er an der *παράδοσις* einen Anhalt, welche nur für die Äoler die *ψίλωσις* durchführt. Allein die Verkehrtheiten der *παράδοσις* gerade im Ionischen sind so grofs, dafs selbst Herodot über kurz oder lang von ihnen befreit werden wird. Es ist schwerlich angezeigt, dieselbe auf den Steinen gleich bezeichnete sprachliche Erscheinung in der Umschrift verschieden zu behandeln. Nun ist aber richtig, dafs das Verständnis durch die Setzung des Lenis oft sehr erschwert wird, z. B. wo der Artikel mit anlautendem Vokale verschmilzt. Doch es bleibt ein Ausweg, den die Minuskelpublikation der Griechen längst eingeschlagen hat, den auch Cauer einmal (109) hat einschlagen müssen: man setze ein Heta, wo eins auf dem Steine steht, *hαγηhίστρατος, ποhοίδια, ϝhεκαδάμοε*; dann kann man getrost Lenis und Asper nach der Etymologie oder *παράδοσις* zufügen: das ist damit auf eine Linie mit den Accenten gerückt.

---

[1]) Fehler finden sich, meist im Anschlufs an die Vorgänger, z. B. 343, 2 *Νοίμα* mufs Proparoxytonon sein: die Frau hiefs *Νόημα* neutral. 80 *Ἀἴθον* mufs *Αἶθον* sein, *Αἴθων* ist Pferdename. 151, 45 *Φρασσαμενός*, nicht *Φρασσάμενος*, 203 *Τρίχα*, nicht *Τριχᾶ* vgl. *Λίχας*. 396 *ἀνέθειxειν*, 395 *ἔδουxαεν*: denn die Schreibung der letzten Sylbe soll nur Trübung des Vokals sein. Also auch *ἐνεϙάνισσοεν*. 427, 9 *αἰμισέων*, nicht das attische *ἡμίσεων*. 482 *Δεονῦδος*, nicht *Δεονύδος*, und andere Kleinigkeiten.

[2]) Dafs die Griechen so das Cheth genannt haben, ist an sich selbstverständlich, übrigens auch den alten Grammatikern bekannt. Wir brauchen den Namen: Spiritus asper ist doch gar zu absurd.

In den Texten der Schriftsteller folgen wir der byzantinischen Mode, das „stumme“ Iota zu subskribieren, es sei denn, dafs es auf *υ* folgt, obgleich gerade *ὑός πεποηκῦα* viel früher zu belegen ist, als *δήμω* oder *τιμῆ*. In Wahrheit besafs die griechische Sprache Diphthonge mit langem a e o u und i gerade so gut wie mit kurzem. In diesen schwand das i nach u (ū) zuerst, dann nach a und o; um Christi Geburt ist das längst vollzogen; ēi ist aber eigentlich nie zu ē geworden. Vielmehr sehen wir zuerst ēi und ĕi zu ei sich vereinigen, dann ei bald wie ē bald wie ī klingen, und in diesem Falle gravitiert ein ehemaliges ēi allerdings nach ē: *τιμηῖ* wird erst zu *τιμεῖ*, dann zu *τιμῇ* wie *Ὀδύσσεια* zu *Ὀδύσσηα*, aber noch lange nicht zu *τιμῖ*, obwohl es *Ὀδύσσια* giebt. Die Subskription hat also für die Zeit, welche C. allein angeht, keine Ratio. Er hat sich ihrer bedient, um āi, ōi von ăi, ŏi zu scheiden; allein er weifs selbst sehr gut, dafs damit eine Entscheidung getroffen wird, die wir oft gar nicht sicher treffen können. Man sehe, was er im ähnlichen Falle sehr richtig über das Altböotische bemerkt (S. 191). Vollends die Unterscheidung von *ε̣* und *ει* bringt in die Schrift eine Differenz, die häufig sogar der Aussprache fremd war. Und schliefslich ist C. selbst einzeln gezwungen gewesen, seiner Praxis untreu zu werden (427, 4). Wie viel einfacher ist es, das Iota da stehen zu lassen, wo es steht. Was auf dem Originale steht, das bildet den Wortkörper, was prosodisches Zeichen in der Umschrift ist, ist Zuthat des Herausgebers. Sollte diese Praxis sich nicht empfehlen, zumal für das Publikum, dem der Delectus zunächst bestimmt ist?

Ganz besonders schwierig ist die Wiedergabe von *o* und *ε* in den Mundarten, welche damit nicht blofs die beiden Vokale ohne Unterschied der Quantität, sondern auch den hybriden Diphthong bezeichnen, welchen Ionier und Korinther auch in der Schrift unterscheiden. Allerdings ist das keine sehr weitgreifende Schwierigkeit. Das Äolische kennt diese hybriden Laute nicht, denn *φίλεισι* aus *φίλεντι* enthält wirkliches *ει*: das zeigen *γέλαισι*, *τύπτοισι*. Eleisch, Altlakonisch, Kretisch, Altböotisch, Altthessalisch kennen diese Laute ebensowenig; die böotische Aussprache *ei* für *ē* hat allgemeinere Geltung und andere Ursachen. Lokrisch, Korinthisch, Ionisch unterscheiden in der Schrift. Für andere Mundarten fehlen alte Texte. Also ist eigentlich nur für die Masse der dorischen Steine ein Zweifel möglich, und da ist der Prozefs offenbar der, dafs die hybriden Laute immer mehr Terrain gewinnen. Wie soll man sich helfen? C. läfst *o* und *ε* stehen, wo er die langen Vokale annimmt; sonst setzt er ein *υ* und *ι* zu, so dafs jedenfalls eine Täuschung des Lesers ausgeschlossen ist. In wie weit er mit der grammatischen Theorie recht hat, will ich nicht untersuchen; ich bin geneigt, den ungebrochenen Vokal, lang oder kurz, sehr viel weiter gelten zu lassen. Eigentlich waren die Dorer mit ihrem *o* ganz gut daran: sie wufsten oft selber nicht, ob sie statt

des ursprünglichen λύκους, das z. B. die Gründer von Kos und Rhodos aus der Heimat noch mitgenommen hatten, λύκως, λύκος, λύκους oder λύκοῦς sprachen. Gerade die Kürze und die Länge hat notorisch neben einander bestanden. Über das Grammatische kommt man somit sehr viel leichter weg als über die praktische Frage der Umschrift. Da aber bedenke man: die Laute ē und ō sind in sehr vielen Fällen ganz unzweifelhaft, wo C. sie doch nicht bezeichnet. Wäre es nicht geraten, die mehr oder minder zweifelhaften ει und ου auch nicht zu bezeichnen? Man würde damit wieder das erreichen, genau so viel zu geben, wie auf dem Steine steht. Über die lautliche Geltung der Zeichen könnte eine Vorbemerkung vor jedem Dialekte ausreichend orientieren.

Die Gruppierung der Inschriften und der Dialekte ist mehr als eine praktische Frage. Für die grofsen Corpora ist mit Recht die geographische Anordnung allein mafsgebend, und die IGA haben dieselbe zu grofsem Schaden der Sache verlassen. CIA enthält die nicht in Attika gefundenen attischen Inschriften nicht, weil der Fundort leitendes Prinzip ist, dagegen die nicht attischen in Athen gefundenen. IGA verteilt die Inschriften gleichen Fundortes je nachdem der Herausgeber aus paläographischen oder dialektischen oder historischen Gründen ihre Herkunft vermutet. Was erreicht er damit? Dafs man diese besagten Gründe im Kopfe haben mufs, um z. B. die olympischen Funde sich bald hier, bald da suchen zu können, und dafs anstatt die ungeordnete Masse der Steine zu fixieren, jetzt der Inschriftenhimmel seine Planeten erhält, wie z. B. die Xuthiasinschrift von Tegea (10). Bald werden auch an diesem Himmel die Planetenentdeckungen gemein werden, sobald man nämlich das Dogma fallen läfst, dafs Schrift und Dialekt sich notwendig decken müssen, wie z. B. die Bronze des Xuthias arkadische Schrift zeigt, weil ein Tegeatischer Priester sie geschrieben hat, aber fremden, nur nicht lakonischen, Dialekt, weil Xuthias den Depositenschein konzipiert hat[1]). Dem gegenüber kann für ein Buch wie den Delectus nichts in Betracht kommen als die sprachliche Verwandtschaft. Mit Recht hat C. Thessalisch und Lesbisch, Arkadisch und Kyprisch je zu einem Buche vereinigt, die Kolonieen von Korinth und Megara zu ihren Mutterstädten gestellt. Aber er ist nicht konsequent gewesen; die Kolonieen von Argos und Sparta stehen für sich allein, und sein drittes Buch vereinigt so Disparates wie Eleisch und Böotisch. Zum Teil liegt das daran, dafs wir aus einzelnen Landschaften, z. B. Messene, zwar merkwürdige Dokumente haben, die aber nur sehr bedingt den originalen Dialekt wiedergeben. Da ist die Einordnung ganz problematisch; man vergleiche namentlich Kap. XIX,

---

[1]) Nur ein Achäer kann Xuthias nicht wohl gewesen sein, wie Fick will: sein Vater heifst Philachaios; es sei denn, der Begriff Achäer wäre nichts als ein idealer gewesen, was freilich ganz glaublich ist. Der Dialekt läfst aber sehr viele Möglichkeiten zu.

die südthessalischen Steine, über die C. sehr triftige Einwendungen gegen die Theorie macht, der zufolge er sie doch eingeordnet hat. Bei anderem, wie Buch II, sind aber geographische Gesichtspunkte mafsgebend gewesen, die ich nicht zu würdigen weifs. Die Anordnung soll und kann dort den Stammbaum der Mundarten geben: ich erlaube mir in historischer Darstellung das zu sagen, was meines Erachtens die Steine oder auch die Sagen lehren (denn ich habe auch mit Sage und Historie gerechnet), und was also die Ordnung illustrieren soll. Die Cauerschen Kapitel ordne ich mit ihren lateinischen Ziffern ein.

Die älteste kenntliche Zeit zeigt uns in Griechenland Griechen verschiedenen Stammes wohnend und andere Griechenstämme einwandernd. Die für uns in dieser ersten kenntlichen Periode neben einander erscheinenden Stämme werden auch wohl allmählich neben und über einander gerückt sein, allein das ist nicht mehr oder noch nicht zu unterscheiden. Der Stofs der Nachrückenden kam von Norden; zuerst kamen die nahverwandten Thessaler und Böoter und besetzten die nach ihnen benannten Gebiete. Dort und weit über diese Lande hinaus bis an das Ionische Meer safs das Volk, das nachher in seinen neuen, nach ihm benannten Wohnsitzen *Αἰολεῖς* genannt wird, d. h. „die Bunten", wahrscheinlich als Mischvolk so benannt. Ältere Namen von einzelnen Gruppen sind: Magneten, Phthioten, Hellenen in Thessalien, Kadmeer, Minyer, Graer[1]) in Böotien. In dieser Landschaft ist die Sprache fast spurlos in die der Einwohner aufgegangen. Anders war es in Thessalien, wo die alten Einwohner als Hörige sitzen blieben: hier haben schliefslich die eindringenden Herren, die Thessaler, ihrer Knechte Idiom angenommen; daher für uns die äolische Sprache durch Lesbisch (XXI) und Thessalisch (XX) vertreten ist.

In Attika, Euboia, auf den Kykladen, im Peloponnes safs in unzählige kleine Herrschaften und Landschaften gespalten ein anderes gleichfalls eines Kollektivnamens entbehrendes Volk, die älteste kenntliche Bevölkerung Griechenlands: sie stehen den Einwanderern noch ferner als die Äoler. Sie weichen aus dem Peloponnes allmählich ganz und gar vor den über die Rhia eindringenden Fremdländern (Dorern und Eleern), und auch in den Küstenstrichen des Peloponnes, wo sie sich am längsten als Unterworfene hielten, wie Kynuria, Troizen, Sikyon, ist ihre Sprache verkommen. Nur im Innern, in den arkadischen Bergen und auf der Hochebene von Tegea, blieben sie in ihrer Eigenart, wenn auch allmählich wie dem Meere so der Kultur entfremdet; da hielt sich das Arkadische (XXII), das sich am Rande der hellenischen Welt, auf Kypros, eine andere Fortexistenz erwarb (XXIII). Aber diese Mundarten, früh gelöst von ihren Schwestern, erscheinen

[1]) Kydathen 151.

für uns im Verfalle. Rein und in jeder Beziehung als die vollkommenste griechische Rede tönt das Attische[1]), dem die Sprache Euboias und der Kykladen am nächsten steht (XXVI, XXV); doch lag Euboia den Einflüssen Böotiens, also einst äolischen[2]) ausgesetzt, und die Inseln wurden zum Teil eine Etappe für die Auswanderer; später strömten dieselben gar auf sie zurück, als sich der Strom in Asien staute[3]). Dort verschmolzen die mannigfaltigen Völkerbrocken, welche die dorische Wanderung hinüberwarf, zu einer neuen Einheit, deren Unterschiede, so fühlbar sie sind, doch vor dem Gemeinsamen verschwinden, und diese Einheit borgte den Namen, Javoner, aus der Sprache der barbarischen, wahrscheinlich aber gar nicht so gewaltig stammfremden, jedenfalls indogermanischen Bevölkerung, die sie teils zurückdrängten, teils sich amalgamierten. Nach diesem gröfsten Zweige nennen wir den ganzen Sprachstamm ionisch. Die eigentlichen Ionier aber, die asiatischen, haben nach Norden in äolisches, nach Süden in dorisches Gebiet übergegriffen und Kolonieen nach allen Meeren gesandt, sie haben, als ihre Sprache noch minder zerrüttet war, als oder der Heimat, dem Attischen und Nesiotischen, näher stand, das Epos (in Nordionien), im sechsten Jahrhundert, als die Sprache schon sehr zersetzt war, die Prosa (in Milet) geschaffen (XXIV); während der Macht Athens zurückgedrängt, haben sie endlich in Alexanders Weltreich ganz besonders auf die Bildung der orientalischen Vulgärsprache Einflufs gehabt.

Das asiatische Ionisch ist, wie das Volkstum der Ionier, keine reine Sprache. Ein Ingrediens kennen wir in der Reinheit, die Sprachen von Athen, Chalkis, Thasos; Äolismen sind wenigstens im Norden vorhanden und erklärlich, aber es bleibt ein Rest. Es safsen in Hellas ja auch andere Volksstämme, als die Herakliden kamen, und deren zersprengte Reste finden wir an vielen Ecken auch in der neuen Zeit. Da sitzen um Oeta und Parnafs Aenianer, Doloper, Oetäer, Phoker, Lokrer, am Ionischen Meere Akarnanen, Thesproter, Molosser; auch die Stämme, welche den alten Ätolernamen wieder aufgreifen, gehören wohl zum Teil hierher. Auf den ionischen Inseln und um den korinthischen Golf finden wir Achäer, die es einst auch in Sparta gab; Dryoper oder Minyer giebt

---

[1]) Dafs C. das Attische ausgeschlossen hat, ist von ihm gerechtfertigt.

[2]) Aufser Kyme zeigen das die magnetischen Dryoper von Karystos (Antigonos 135). Über die relativen Volksnamen Pelasger und Dryoper Kydathen 145. Ich könnte das aber viel weiter ausführen.

[3]) Dafür ist durch die neuerdings entdeckten alten Steine von Amorgos Merkwürdiges bekannt geworden. Denn 512, 513 durfte Cauer nicht zu den milesischen Inschriften stellen; die Schrift, gemischt wie auf dem Stein des Mikkiades, weist sie den Inselgriechen zu: und auch das Alter, durch ein gebrochenes Iota bezeichnet, weist über die Zeit der samischen Kolonie hinaus, die um 650 gesetzt wird; milesisch sind erst 511, 514, 515. — C. wird übrigens gut thun, für das Nesiotische die Vaseninschriften heranzuziehen. Z. B. die Würzburger Phineusschale stammt aus einer Gegend, welche das e in der von Dittenberger erkannten Weise differenzierte.

es in Hermione, beiden Asine, Triphylien. Die Sprachen sind teils gar nicht, teils erst aus späterer Zeit bekannt, haben sich auch zum Teil in der Vereinzelung sonderbar entwickelt. Aber sie erscheinen unter sich nahe verwandt, dem dorischen Kollektivbegriff näher stehend als dem ionischen und äolischen, dennoch sind sie nicht dorisch. Der dorische Adel annektierte die Götter und Heroen der Achäer, ja wollte zuweilen selbst achäisch sein. In Achaia wollten die Ionier gesessen haben, und das Epos verwendet den Achäernamen als kollektiven. Die achäische Demeter ist bei den vorböotischen, also äolischen, Kadmeern und Graern Stammgottheit. Wahrscheinlich heifst ἀχαιός adlich. So scheinen alle Hellenen an dem Namen zu participieren, den doch nur ein historischer Stamm trägt. Die Sprache zeigt aber, dafs mit diesem Stamme sehr viele jetzt Zersplitterte verwandt sind. Die Sprache zeigt eine verlorne Einheit, welche Tradition und Sage postulieren. Die Achäer sind ein Kollektivbegriff für die Volksstämme, die vor den Dorern unter Ioniern und Äolern safsen, den Dorern verwandt. Die Sprache löst das Rätsel, welches der Achäername in der homerischen Sage und in der Historie aufgiebt. Wenn wir erst die Sage besser zu benutzen gelernt haben werden, wird uns die achäische Einwanderung als die Vorläuferin der heraklidischen erscheinen. Schon jetzt ist dies Kollektivum den drei anderen, äolisch, ionisch, dorisch zuzufügen: man sehe sich nur die Sprachen an, die C. X 2 XI—XIV XVI XVIII, wie sie jetzt vorliegen auch II XIX und zum Teil III 2 vereinigt.

Von den Einwanderern verloren die Thessaler fast ganz ihre Mundart durch ihre äolischen Penesten; dagegen blieben ihre Brüder, die Böoter (XVII), für sich, und nur die lautliche Zersetzung legt von der Mischung mit achäischen und äolischen Elementen Zeugnis ab. Eben so bleibt das Eleische eine Sprachinsel (XV); möglich dafs es der verschollenen Mundart der Eurytanen, Ophioneer und ähnlicher Barbaren verwandt war, die in dem Jungätolischen untergegangen sind. Die Eleer, diese Umbrer Griechenlands, haben infolge ihrer religiösen Bedeutung früh zwar viel geschrieben; aber nie entwand sich ihre Mundart der formlosen Rohheit, ebensowenig wie die des dorischen Stammes, der Kreta besetzte (VI). Die Einwanderer waren eben noch vollkommene Barbaren; Achäer und Ionier mufsten sie erst allmählich zu Menschen machen. So hoben sich vor allem die Spartaner in Staat und Sitte zu herber, strenger, charakteristischer Schöne, die auch ihre Sprache gezeigt hat, ehe alles sich zur Manier verhärtete; wenigstens einen Nachklang der alten Gröfse zeigen die Texte, sowohl die des Mutterlandes (I 1) als auch die der Kolonieen (I 2, VII); nur die nach Pamphylien versprengten Splitter, die zudem nur der gemischten Phyle angehört haben werden, deren Namen sie tragen, versanken in ihrer Vereinzelung in Barbarei. Ebenbürtig den Spartiaten ist Argos, nicht sowohl im Mutterlande (III 1), wo

viel Formlosigkeit bleibt, als in den Kolonieen, welche Ioniens Nachbarschaft mit Kulturelementen versieht (III 2 zum Teil, 3, VIII, IX). Aber bis auf die Höhe, welche sonst nur Ionier und Äoler erreicht haben, bis zu einer nationalen Litteratur, bringen es lediglich die von Süden nach Norden, also zeitlich am spätesten, vorgeschobenen Korinther und Megarer mit ihren Pflanzstädten (IV 1, 2, V). Bei ihnen ist ionischer Einflufs unverkennbar; sie selbst wirken tief auf achäische Stämme. Endlich waren eine Anzahl dorischer Familien am Parnassos sitzen geblieben, weil sie der Reichtum und der Einflufs des alt-achäischen Apolloheiligtumes von Delphi fesselte. Sie hielten zäh an ihrem Volkstum, das sie sogar mit Kreta verbanden, und das ihrem Gotte die geistige Herrschaft über Sparta garantierte. So hielten sie bis in das fünfte Jahrhundert hinein Reste ihrer Mundart fest (X 1), die sie dann doch an die umwohnenden Achäer (Phoker) verloren, während sie diese politisch vernichteten, bis die sich vor unsern Augen erst bildende ätolische Nationalität und Sprache mit dem gröfsten Teile Nordgriechenlands auch Delphi verschlingt. Dafs höher im Norden Völker safsen, die einerseits den Dorern, ihren einstigen Nachbarn, andererseits den Italikern verwandt waren, jene Völker, die wir in die Makedonen aufgehen sehen, erschliefsen wir sicher aus historischen Angaben: originale Urkunden fehlen.

Die Anordnung der einzelnen Steine innerhalb der Dialekte wird im allgemeinen chronologisch sein müssen; aber es kommt darauf wenig an. Die Anmerkungen können in einem Buche, das nur sprachlichen Zwecken dient, das Sachliche nicht erschöpfen; sie mögen sich darauf beschränken den Zeitansatz zu motivieren. Denn das dürfte eine Verbesserung sein, die C. notwendig vornehmen mufs, dafs er vor und hinter den Abdruck des Textes in fester Reihenfolge und festen terminis das Unerläfsliche angiebt, vorher Fundort, resp. Herkunft und Material der Urkunde (wobei freilich gleichgültig ist, ob Kalkstein oder Tuff, blauer oder weifser Marmor), dann den Text, dann Zeit und Schriftart, dann Litteraturangaben, ganz kurz, dann Varianten, dann etwaige Bemerkungen. Wenn er sein Buch durchsehen wird, wird er eben so viel Überflüssiges wie Fehlendes finden. Das sind ja Kleinigkeiten, aber sie machen in der Gesamtheit ein Buch brauchbar. Die Sicherheit in diesen Kleinigkeiten macht jede Bekkersche Ausgabe zu einer wissenschaftlichen. C. wird auch in dieser Hinsicht an der eben erscheinenden Dittenbergerschen Sylloge lernen können und ohne Zweifel gerne lernen mögen.

Mit etwas ganz Kleinem zu schliefsen: in einem grammatischen Buche stören Fehler wie *litera* und *seculum* doppelt. Ich hoffe, wer Einsicht und guten Willen hat, wird nicht verkennen, dafs es eine Anerkennung ist, wenn ich den Delectus für verbesserungsbedürftig, aber auch für verbesserungswürdig halte. — Diese Rezension habe ich gelassen, wie sie Ende Oktober niedergeschrieben war.

Göttingen. U. v. Wilamowitz-Moellendorff.

Ernst Bachof, Griechisches Elementarbuch. I. Teil. Gotha, Friedrich Andreas Perthes, 1883. VIII und 232 S. 2,40 M.

Das vorliegende Elementarbuch, für den griechischen Anfangsunterricht, also für IIIB, bestimmt, will „den Schüler durch einen seinem Alter und seinen Kenntnissen angemessenen Übungsstoff sachlich und sprachlich besser auf die Schriftsteller-Lektüre vorbereiten, als dies durch die meist nur mit Rücksicht auf bestimmte Formen ausgewählten, vielfach inhaltslosen oder auch ganz unverständlichen Einzelsätze mannigfachsten Inhaltes zu geschehen pflegt.“ Der Schüler soll dabei Gelegenheit erhalten, sein auf anderen Gebieten bereits erworbenes Wissen zu verwerten. Zu diesem Behufe macht ein im Text beigefügtes *L* wiederholt auf die Übereinstimmung mit der bereits früher angeeigneten lateinischen Syntax aufmerksam; sodann werden allmählich auch andere wichtige Regeln mitgeteilt und wiederholt angewandt, deren Unkenntnis die Lektüre der Anabasis so sehr erschwert. Diese Regeln, 37 an der Zahl, sind auf S. 128—136 besonders zusammengestellt; sie beziehen sich auf den Gebrauch der Präpositionen, Partikeln, Pronomina, Partizipia, Kasus, Tempora, Modi, Negationen, die Bedingungs-, Aussage- und Folgesätze. Die Fassung dieser Regeln ist präzis und leicht verständlich, zum Teil durch kurze Beispiele unterstützt, etwa in der Weise, wie sie v. Bamberg jetzt einigen seiner deutsch-griechischen Übungsstücke angefügt, und der Unterzeichnete in seiner Besprechung derselben (in dieser Zeitschrift 1882 S. 232, sowie in N. Jahrb. f. Pädag. 1883 S. 9) beurteilt und ergänzt hat. Es hätte sich wohl empfohlen, dafs Verf. diese Regeln in systematischer Anordnung oder nach ihrer Zusammengehörigkeit aufzählte, statt in der Reihenfolge, wie sie je bei der ersten Anwendung citiert werden. Da die Citate numeriert sind und häufig wiederkehren, so wäre für den Gebrauch eine Schwierigkeit nicht zu besorgen gewesen.

Die reichhaltigen, für mehr als 1 Jahr Stoff bietenden griechischen Lesestücke und die jedesmal zugehörigen deutschen Übungsstücke schliefsen sich mit allmählich steigender Schwierigkeit an die einzelnen Kapitel der Formenlehre bis einschliefslich der Verba auf *μι* an. Letztere im Abschnitt XV sowie Abschnitt XVI sollen der Anabasis vorarbeiten, können aber in IIIB auch unberücksichtigt bleiben. Nur die Anfangssätze zur I. und II. Deklination bieten nach der Natur derselben keinen zusammenhängenden Stoff; die übrigen Übungsstücke sind zusammenhängend und meist dem Gebiete der griechischen Mythologie und Geschichte entnommen, natürlich mit Rücksicht auf die zu übenden oder bereits erklärbaren Formen mehr oder weniger stark umgearbeitet. Um frühzeitig dabei Verbalformen zu verwenden, sind für die Stücke 1—16 Formen des Präsens, 17—30 des Futurums, von da ab des Aoristus Akt. und Med. und bis zum Abschnitt VIII nur das syllabische Augment

gebraucht. Von da an beginnt die systematische Einübung des Verbums.

Soweit es die griechischen Stücke und die Anordnung des Buches anbetrifft, kann man das Verfahren des Verfassers nur als praktisch und zweckmäfsig billigen. Allein die deutschen Übungsstücke sind ohne eingehendere Besprechung als Exercitia meist noch nicht verwendbar, weil zu schwer. Und das ist zu bedauern. Zwar hat Verf. die Vokabeln für die Abschnitte I—IV (1—36) noch in einer Art von systematischer Ordnung zusammengestellt; auch sind in den Abschnitten VIII B—D, XIV und XV die gehäuften *Verba contracta, liquida* und auf *μι* systematisch geordnet; aufserdem sind auf S. 126—127 die vorweg genommenen Verbalformen in einer auch durch den Druck sehr übersichtlichen Tabelle vereinigt, sowie sich auch ein Schema für die Bildung des Futurums und Aorists angefügt findet. Auf S. 167 bis 202 endlich ist ein vollständiges griechisch-deutsches, 203 bis 232 ein deutsch-griechisches Wörterverzeichnis alphabetisch nachgetragen. Allein alle diese Hülfen können wenigstens im 1. Semester die Schwierigkeiten nicht abwenden, welche dem Anfänger die Übersetzung vielfach komplizierter deutscher Sätze, wie sie sich von IV ab finden, bereiten mufs. Hier hätte Ref. noch mehr Beschränkung auf die unerläfsliche Einübung der Formen an einfachen ad hoc gebildeten Sätzen gewünscht, wie er sie z. B. in den Übungsbüchern v. Bambergs als zweckmäfsig anerkannt hat. Es wird auf die oben citierten Besprechungen dieser Frage namentlich gegenüber Vollbrechts Ansichten verwiesen, welche letztere Bachof ja selbst in der Philologischen Rundschau 1883 zum grofsen Teil und mit Recht bekämpft hat.

Immerhin aber wird sich Bachofs Buch in den Händen eines geschickten Lehrers, welcher dem Anfänger geeignete leichte Übungssätze zu bilden und auf die schwierigeren des Elementarbuchs vorzubereiten versteht, nach Form und Inhalt mit gutem Erfolge benutzen lassen. Das Buch vermeidet bei dem gerechten Streben, inhaltsleere Übungen durch wirkliche Lektüre zu ersetzen, in anerkennenswerter Weise wenigstens die Mifsstände, welche die vom Ref. auch in der Ztschr. „Gymnasium“ 1883 S. 78 f. besprochene Methode Vollbrechts und die Anlage seines Lesebuches aus Xenophon mit sich bringen mufs. Dabei ist in Bachofs Buch die wissenschaftliche Methode nicht aufser Acht gelassen; das Buch läfst sich neben jeder Grammatik gebrauchen; auch zeugt dasselbe von grofser Sorgfalt in innerer wie äufserer Beziehung. Druckfehler sind — abgesehen von S. 51 *ἅμαξαν* — nicht bemerkt worden. — Für Ober-Tertia hat der Verf. noch ein kleines Heft mit deutschen Übungsstücken zur Einübung der *Verba anomala* mit möglichster Berücksichtigung der Anabasis in Aussicht gestellt.

Wittstock. Richard Grofser.

Dr. Val. Hintner, Griechische Schulgrammatik. Zweite verbesserte Auflage. Wien, Alfred Hölder, 1883. XX und 256 S. gr. 8. Preis 1 fl. 10 kr.

Durch Erlafs des Kultusministeriums ist in Österreich 1883 die griechische Schulgrammatik von Val. Hintner approbiert worden, nachdem bis dahin die von Curtius ausschliefslich dominiert hatte. Die folgende Besprechung betrifft die zweite Auflage, welche schnell der ersten gefolgt ist; doch werden der Kürze wegen die nicht unerheblichen Abweichungen dieser Auflage von der ersten eine besondere Berücksichtigung nicht finden.

Der Flexionslehre schickt H. die Lautgesetze voraus, die freilich nur 15 Seiten einnehmen, aber Schülern des Schwerverständlichen, ja des Unverständlichen genug bieten. Es dürfte angemessener sein, z. B. die Bemerkungen über Metathesis den für Lehrer bestimmten sprachwissenschaftlichen Erläuterungen zuzuweisen, welche in der Vorrede versprochen werden, und bei Lautveränderungen wie des *κι* in *σσ*, des *δι* in *ζ* den Gesichtspunkt der Assimilation in der Schulgrammatik fallen zu lassen. Unbedenklich scheinen mir dagegen die dem Lateinischen entstammenden Regeln, die in diesem Zusammenhange sonst nicht begegnen, dafs ein Vokal vor einem andern Vokal und vor *ντ* verkürzt zu werden pflegt. Nach der ersten Regel nimmt H. späterhin auch für *τιμάω* den Charakter *η* an und verwirft die Produktion eines Charakters *ᾰ* in *τιμήσω, ἐτίμησα* u. s. w.; nach derselben erklärt er mit Leichtigkeit die Ableitung der Form *τιμηθε-ίη-ν* und der für *τιμηθῶ* vorauszusetzenden offenen Form *τιμηθέ-ω* von dem Aoriststamme *τιμηθη*. Die zweite Regel erklärt die Kürze in dem eigentlich kontrahierten Stamme *πᾰντ*, in dem Partizipalstamme *τιμηθεντ*, in dem Imperativ *τιμηθέντων*. Dies sind nur Proben von der Fruchtbarkeit dieser Neuerungen. — Zu korrigieren sind in diesen Lautgesetzen die Ausdrücke Proklisie und Enklisie in Proklisis und Enklisis. Denn *ἔγκλισις*, nicht *ἐγκλισία*, ist von den griechischen Grammatikern gebraucht und erheischt als Analogon *πρόκλισις* wie auch *ἑτερόκλισις* (§ 93 u. 475); als germanisierte Formen würden Enklise, Proklise, Heteroklise zu gebrauchen sein (vgl. Hypothése von *ὑπόθεσις*). Die Bemerkung über *ἐθραύσθην* in § 32. 4 Anm. beruht auf falscher Silbenabteilung.

Die Vorbemerkungen sind natürlich nicht dazu bestimmt, die Vorlage des allerersten Unterrichtes zu bilden, sondern sie sollen als Zusammenstellung der abstrakten Gesetze, welche bei der Bildung der konkreten Formen der Deklination wie der Konjugation obwalten, von dem Anfänger nach Bedarf zu Rate gezogen werden. Es ist nun ein Mangel dieser Grammatik wie aller mir bekannten Schulgrammatiken — die in Preufsen verbreitetste v. Bambergs in ihrer jetzigen Gestalt nicht ausgenommen, während sich die älteren Auflagen in diesem Punkte vorteilhaft unterschie-

den —, dafs sie schon in den ersten Tagen des Unterrichts trotz der erwähnten Bestimmung der Vorbemerkungen diese z. T. geradezu zum Substrate des Unterrichtes macht. Denn der Anfänger, der *θεά, βασίλεια, Μοῦσα, νίκη* zu flektieren gelernt hat, beherrscht wohl den Wechsel des Ausganges, aber nicht — und dies ist erfahrungsmäfsig bei der Aneignung der A- und O-Deklination das Schwierigere — den Wechsel des Accentes, der, so klar auch die Accentregeln in den Vorbemerkungen gefafst sein mögen, als die unerläfsliche Vorbedingung zu sicherem Fortschreiten mit Berücksichtigung aller denkbaren Fälle in Paradigmen zu sinnlicher Anschauung gebracht werden mufs. Das aber soll die Grammatik ganz leisten und nicht bei teilweiser Erfüllung der Anforderung die Ergänzung dem Verstande des Schülers überlassen, der sich das Fehlende auf Grund der Vorbemerkungen selbst konstruieren könne. Ich will die Konsequenzen des letzteren Verfahrens nicht weiter ausmalen und verweise, um nicht Gesagtes zu wiederholen, auf meine Bemerkungen in der Philologischen Wochenschrift 1882 S. 207. — Anerkannt werden mufs, dafs H. wie überhaupt in seiner Grammatik so auch unter A- und O-Deklination manchen Ballast über Bord geworfen hat, der seit langer Zeit unsere Schulgrammatiken beschwert. Als verbesserungsbedürftig bezeichne ich die Worte in den Erl. zu § 37: „Stämme auf *ᾰ* sind, wenn dem *α* vorhergehen *σ* oder die Doppelkonsonanten *ζ, ξ, ψ, σσ* (*ττ*), *λλ* [letztere Verbindungen auch Doppelkonsonanten?], ferner *αιν* bei weiblichen Benennungen. Der Grund hiervon (wovon?) ist, dafs ursprünglich *ι* vor dem Stammvokal stand". Die Erwähnung des dorischen Gen. müfste die des ionischen auf *-εω* nach sich ziehen, der sich ja in attischen Schriftstellern nicht eben selten findet. Freilich vermifst man noch mehr unter den Kontraktis der A-Deklination *γῆ* und unter den kontrahierten Adjektiven der A- und O-Deklination *ἀργυροῦς, ᾶ, οῦν*, dessen Erwähnung in den Vorbemerkungen § 23 Anm. 1 den Ausfall in § 48 doch jedenfalls nicht kompensieren soll.

In der Behandlung der dritten Deklination weicht H. nicht selten, doch nicht so wesentlich von Curtius ab, dafs ein näheres Eingehen auf die Verschiedenheiten beider von Interesse wäre. Manches, das letzterer den Erläuterungen vorbehalten hat, steht bei H. in der Schulgrammatik, z. B. dafs der kontrahierten Form *ἡδίω* die offene *ἡδίοσα* zu Grunde liege, dafs *αἰδώς* eigentlich einen Stamm auf *σ* habe, dafs auf Inschriften auch Feminina auf *ῳ* vorkommen wie *Ἀρτεμῴ*, dafs *χαρίεσι* und *χαρίεσσα* auf einen Nebenstamm *χαριετ* zurückzuführen seien. Die letzte Bemerkung, wie wir später sehen werden von den aufgeführten vier die einzige, die in der Schulgrammatik einen Platz verdiente, erinnert mich daran, dafs H. § 63[b] *χαρίετ-ια* — *χαρίεσσα* auf eine Stufe gestellt hat mit *ἑκόντ-ια ἑκοῦσα*, wo *ι* mit dem Stammcharakter *τ* in *σ* übergehe, vor dem *ν* mit Ersatzdehnung aus-

falle; der Leser war vielmehr auf § 29[d] *Κρητια-Κρῆσσα* zu verweisen. Auch lesen wir bei H., was Curtius meines Wissens nirgends sagt, dafs *Τρώς* aus *Τρωός*, *δμώς* aus *δμωός* entstanden sei. Anderseits ist der Lernstoff auch hier erfreulich vereinfacht: *θώς*, *φῶς*, *φώς*, *σής* quälen nicht mehr die Schüler mit ihren unregelmäfsig betonten Genetiven, selbst nicht *δᾴς*, dessen entsprechende Formen in der Schullektüre nicht vorkommen sollen. — Lax ist der Ausdruck § 64 Anm. 1, wo gesagt wird, die Part. Perf. Act. seien Stämme auf *-οτ*: unrichtig § 61, denn man bildete den Vok. *τυραννί*, der Soph. OR. 380 durch das Metrum sicher gestellt ist, also wohl auch *πατρί*, *ἐλπί*, daher richtiger Koch § 26, 3: die Oxytona, aufser die auf *ίς ίδος*, gebrauchen den Nom. Sing. zugleich als Vokativ.

Die Flexion des Adjektivums und Partizipiums ist an geeigneten Stellen unter der des Substantivums mit behandelt. Somit folgt auf die Deklination des Substantivums nur eine Übersicht der behandelten Adjektivklassen und — analog dem Schlusse der Deklination des Substantivums — die Flexion der unregelmäfsigen Adjektiva. Die Komparation der Adjektiva, die Bildung der Adverbia und ihre Komparation leiten über zu dem meiner Ansicht nach äufserst gelungenen Abschnitt: Pronomina. Hier giebt H. aufser der Flexion auch Regeln über die Verwendung, welche von der Einübung der Formen in der Praxis unzertrennbar sind. Vielleicht entschliefst sich H. in späteren Auflagen in dieser Beziehung noch weiter zu gehen, ich meine § 118 Anm. 1 die wichtigsten Verbindungen der Präpositionen mit dem Pronomen personale beizufügen, § 121 Anm. 1 *παιδεύω ἐμαυτόν* zu flektieren und dahinter Verbindungen wie *παιδεύω σε* zu setzen, § 127 *τίς παῖς* und *παῖς τις* oder dgl. zu deklinieren, § 126 unter *ὅςπερ*, § 127 unter *ὅστις* zu bemerken, dafs sie gewöhnlich nach *ὁ αὐτός* resp. nach negiertem Hauptsatze stehen. In dem Gebotenen sind verbesserungsfähig § 118 Anm. 3: „Statt des Pron. (pers.) der dritten Person .... werden die obliqen Kasus von *αὐτός ipse* gebraucht"; denn in der Bedeutung braucht man *αὐτός* nicht als Ersatz des Pron. pers.; § 126: „Das Pron. rel. *ὅς, ἥ, ὅ* hat in allen Kasibus den spiritus asper"; ich würde hinzusetzen: „und einen Accent"; besonders aber die fast rätselhafte Anm. 2 unter § 118: „Zur Hervorhebung dient auch das angehängte *γὲ*: *ἔγωγε*, *σύγε*, *ἔμοιγε*, aber *ἐμοῦ γε*, *ἐμέ γε*."

Die Lehre von der Flexion des Verbums unterscheidet in erster Linie wie üblich die Konjugation mit Bindevokal und die ohne diesen. „Bei jener erscheint als Bindevokal von *μ* und *ν* und im Optativus der O-Laut, sonst (von *τ* und *σ*) der E-Laut." Hier hätte auch der Bindevokale *α* und *ει* gedacht werden sollen. Auf diese und wenige andere Vorbemerkungen, in deren Wahl sich H. eine frappierende Beschränkung auferlegt — wie ihn z. B. die Erwähnung des (nicht weiter definierten) Augmentes nicht auf die

Reduplikation geführt hat — folgen die vollständigen Formen von *παιδεύω* mit sauberer Trennung ihrer Bestandteile, deren Benennung freilich eben wegen der Unzulänglichkeit der Vorbemerkungen z. T. noch unbekannt bleibt. Darauf „Verba der ersten Hauptkonjugation“ und zwar zunächst „Verba der vier ersten Klassen“, eine vor der Einteilung in Klassen noch unverständliche Überschrift, weiter „Verba der zweiten Hauptkonjugation“, endlich „Verba der fünften bis achten Klasse“. Da letztere Überschrift gleichbedeutend ist mit der gleich folgenden „Unregelmäfsige Verba der ersten Hauptkonjugation“, also die Verba der vier ersten Klassen, wie schon jetzt klar ist, nichts anderes sind als die regelmäfsigen Verba der Konjugation auf -*ω*, so ist die Disposition unter „Verbum“ in der Hauptsache die übliche, nur dafs *παιδεύω*, statt unter die erste Hauptkonjugation gezogen zu sein, den Kopf zu dieser und der *μι* Flexion bildet. Die Magerkeit der Vorbemerkungen macht nun unter „Verba der vier ersten Klassen“ sofort unter „Präsens und Imperfektum“ eine ausführlichere Behandlung des Augmentes notwendig. Da indes hier wie unter den Vorbemerkungen das Plusquamperfektum von den übrigen historischen Temporibus so wenig getrennt ist, dafs sogar die Regeln ausdrücklich aufgestellt werden als alle drei historische Tempora betreffend, so ahnen wir bereits die dritte Behandlung des Augmentes, die unter „Plusquamperfektum“ folgen mufs. Die Lehre von der Reduplikation geht dieser voran, Besonderheiten der Augmentation und der Reduplikation sowie die Unregelmäfsigkeiten bei den Kompositis finden noch viel später ihre Behandlung. Diese Trennung des Zusammengehörenden konnte in der That leicht vermieden werden. — Die Verba der ersten Hauptkonjugation werden nun analog den Nominibus nach dem Endlaute des Stammes geteilt in vocalia, muta und liquida — die in vielen Schulgrammatiken übliche Einteilung, und dennoch befremdend nach der Überschrift „Verba der vier ersten Klassen“, die auf eine Einteilung in fünf oder mehr Klassen vorbereitet. Der Sinn dieser Überschrift wird erst klar nach den Paradigmen der kontrahierten Reihe der vocalia *τιμάω*, *ποιέω* und *δουλόω*; er beruht auf einem zweiten Divisionsprinzip, mit dem uns der Abschnitt „Stamm des Verbums“ bekannt macht. Doch hier mufs ich weiter ausholen. — Curtius unterscheidet bei denjenigen Verben, deren Präsens- und Verbalstamm ungleich sind, bekanntlich Präsenserweiterung und reinen Verbalstamm (*λειπ- λιπ-*) und entwirft nach dem Verhältnis des Präsensstammes zum reinen Verbalstamme seine 8 Klassen. Nachdem er schon in seinen allgemeinen Vorbemerkungen 7 Tempusstämme unterschieden, bespricht er nach der Aufstellung der ersten 4 Klassen die Bildung und Flexion der 7 Tempusstämme mit Berücksichtigung der 4 Klassen, wobei er von manchen Verben konstatieren mufs, dafs sie auch noch andere Tempora als Präsens und Imperfektum von der Präsenserweiterung ablei-

ten und nicht, wie man nach dem Gegensatze „Präsenserweiterung — reiner Verbalstamm“ anzunehmen geneigt war, vom reinen Verbalstamme (λείψω von λειπ, πέπεικα von πειϑ). Augenscheinlich ist es dieser Übelstand, der H. zu folgender Neuerung bestimmt hat. Er unterscheidet, wo es nötig wird, Präsensstamm und reinen Stamm, von welchem letzteren alle Tempora mit Ausnahme des Präsens und Imperfektum abzuleiten seien, wofern der Präsensstamm nicht auch zur Bildung der übrigen Tempora verwendet werde (τασσ-ταγ). Erleidet nun der reine Stamm in einigen Zeiten eine Vokalverkürzung, so teilt er ihn in einen starken und einen schwachen Stamm (ῥῑπτ — ῥῑφ-ῥῐφ), von welchen Arten des reinen Stammes in manchen Fällen die erstere identisch ist mit dem Präsensstamme (λειπ — λειπ-λιπ, τηκ — τηκ-τᾰκ, φευγ — φευγ-φῠγ). Allerdings bekennt er sich zu dieser Teilung des reinen Stammes in Arten nicht mit der Deutlichkeit, mit welcher ich dieselbe referiert zu haben glaube, allein nach dem von ihm selbst benutzten Beispiele „ῥῑφ-ῥῐφ“ unterliegt die Richtigkeit meines Referates keinem Zweifel. Verba, die ihren reinen Stamm in einen starken und schwachen teilen, heifsen starke, solche, die ihn ungeteilt lassen oder vom Präsensstamme alle Zeiten ableiten, schwache. Wie Curtius nimmt nun H. das Verhältnis des Präsensstammes zum reinen Stamme als principium divisionis und findet dieselben 8 Klassen wie jener. Wir lesen nämlich: Erste Klasse die (im Präsens) unerweiterte Klasse der schwachen Verba; zweite Klasse die unerweiterte Klasse der starken Verba (Dehnklasse) u. s. w., was faktisch der Einteilung von Curtius gleichkommt. Genauer betrachtet beweist auch die Definition der zweiten Klasse, dafs Ref. oben die Teilung des reinen Stammes in Arten durchaus im Sinne H.s vorgenommen hat. Ich behaupte nun: H.s Einteilung der Verba in 8 Klassen, wiewohl mit der von Curtius übereinstimmend, enthält einen Fehler, welcher der von Curtius nicht anhaftet. Denn das Verhältnis des Präsensstammes zum reinen Stamme — das war das gemeinsame principium divisionis — stempelt allerdings in Curtius' Sinne Verba wie ἄρχω und τήκω, dessen reiner Stamm ja nach Curtius ausschliefslich τᾰκ ist, zu Verben verschiedener Klassen; aber nicht so in H.s Sinne, nach dem τηκ nicht nur Präsensstamm, sondern auch der starke reine Stamm ist. Weil also das Verhältnis des Präsensstammes und des reinen Stammes in H.s Sinne in den ersten beiden Klassen dasselbe ist, mufsten von letzterem beide Klassen zu einer verbunden und innerhalb dieser das Vorhandensein resp. Nichtvorhandensein eines schwachen und eines reinen Stammes zum principium subdivisionis werden. Denn dafs τηκ nicht reiner Stamm, sondern nur eine Art des reinen Stammes ist, darf nicht ins Gewicht fallen. — Überdies sind die für die Klassifikation wichtigen Ausdrücke unglücklich gewählt und nicht immer mit der wünschenswerten Schärfe auseinander

gehalten. Nichts ist natürlicher als der Schlufs, dafs ein verstärkter Stamm ein starker sei, und doch würde diese Annahme dem Leser das Verständnis der Klassifikation unmöglich machen, denn der (durch τ) verstärkte Stamm von ῥίπτω ist ῥιπτ und heifst Präsensstamm, der starke Stamm dagegen ist ῥιφ, er und der schwache Stamm ῥῐφ sind Arten des reinen Stammes. Ebenso natürlich ist es, nachdem „die verkürzte, abgeschwächte Form des Stammes reiner Stamm" genannt worden ist, in den verbis vocalibus, die den langen Stammvokal, den sie alle ursprünglich haben sollen, im Präs. und Imperf. „gekürzt oder geschwächt" haben, diese Tempora von einem schwachen, die übrigen von einem starken Stamme abzuleiten, die vocalia also wegen des doppelten Stammes den starken Verben zuzurechnen, was ebenfalls ganz gegen H.s Einteilung verstiefse. Diesen Irrtümern, in welche Schüler zweifellos verfallen, wird vorgebeugt werden, wenn die Anfügung gewisser Laute und Silben, durch welche aus dem reinen Stamme der Präsensstamm gewonnen wird, durchgehends etwa Erweiterung heifst, und wenn bei der Erklärung des schwachen Stammes ausschliefslich mit den Ausdrücken „Abschwächung, abschwächen" operiert wird, bei der Erklärung eines Präs. wie τιμάω dagegen ausschliefslich mit „Kürzung, kürzen". — Ich kann diesen unerquicklichen Passus noch immer nicht schliefsen. Nachdem ich die Ausdrücke „Präsensstamm und reinen Stamm", „starker Stamm oder Stamm schlechthin und schwacher Stamm" mit der fettesten Schrift, die überhaupt in dem Werke angewendet wird, gedruckt gelesen, glaubte ich namentlich den letzten Gegensatz gehörig festhalten zu sollen, um mit Erfolg die „Bildung und Flexion der übrigen Tempora" zu studieren. Aber die Vorbemerkung des neuen Abschnittes: „Ist im Folgenden vom Stamme die Rede, so ist, falls ein Verbum zwei Stämme hat, jedesmal der starke, reine Stamm gemeint" belehrte mich, dafs es dessen nicht bedurfte, dafs nun eine neue Terminologie die alte verdrängen soll. „Stamm", bisher so viel wie „starker Stamm", soll nun bedeuten „der starke, reine Stamm". Nach dem, was oben über ῥίπτω gesagt ist, kann ich mir allerdings einen starken reinen Stamm (notabene ohne Komma) und einen schwachen reinen Stamm denken; ich bin aber aufserdem angewiesen, unter Stamm schlechthin den ersteren zu verstehen — jetzt treten vermutlich „stark" und „rein" neben Stamm als Synonyme auf. Wenn es weiter unter Tempora secunda heifst: „Sowohl im Aor. II act. und med. als auch im Aor. II pass. erscheint der schwache Stamm, und zwar bei den Verben aller Klassen", so werde ich abermals stutzig und frage mich, ob denn H. auch hier die früheren Termini aufgegeben hat. Denn die Verba *τίκτω, γράφω, κόπτω, σκάπτω* u. s. w., welche *ἔτεκον, ἐγράφην, ἐκόπην, ἐσκάφην* bilden, sind nach § 145, 2 schwach, haben also weder einen starken noch einen schwachen Stamm, sondern

nur einen reinen Stamm, und zwar γράφω diesen bereits im Präsens. Nennt nun H. jetzt schwach, was er oben (§ 144) rein nannte, oder schiebe ich dem Verfasser etwas Falsches unter, der vielmehr nur in den angeführten Worten hinter „pass." einzufügen vergessen hat „der starken Verba"?

Nachdem H. die oben erwähnten 4 Klassen unterschieden, behandelt er „die Bildung und Flexion der übrigen Tempora", d. h. der nach Behandlung des Präs. und Imperf. übrig bleibenden, und zwar zunächst der Tempora prima, dann der Tempora secunda; den Schlufs aber bilden die Verba liquida. Es ist jedenfalls mehr als ein subjektives Urteil, wenn ich sage: schon diese Überschriften beweisen, dafs der Behandlung des Verbums die volle Übersichtlichkeit abgehen mufs. Denn erstens: wer sich über die Bildungen πέφαγκα oder πέφηνα unterrichten will, sucht vergebens unter den ersten beiden Abschnitten, welche die Verba liquida nicht ausschliefsen, also auch darüber Auskunft versprechen. Zweitens: wenn in der ausführlichen Behandlung der oben erwähnten 4 Klassen die Verba liquida, also einige Verba der ersten Klasse und zwei Unterabteilungen der vierten, eine exceptionelle Stellung einnehmen müssen, warum wurden sie vorher mit dem Gros der ersten Klasse und zwei anderen Unterabteilungen der vierten vereinigt? War das Prinzip, welches diese Vereinigung erheischte, auch wissenschaftlich berechtigt, so erweist es sich jetzt als praktisch nicht verwertbar und das noch mehr, wenn wir die Abschnitte Tempora prima und secunda genauer besehen. Denn hier werden Verba vocalia und muta geschieden, die letzteren, wo es nötig wird, noch in muta auf einen T-Laut und solche mit Guttural- und Labialstämmen geteilt, während dagegen die Verba der drei ersten Klassen, wenige der ersten ausgenommen, und zweier Unterabteilungen der vierten, friedlich nebeneinander stehen. Und es konnte nicht anders sein, weil eben das Einteilungsprinzip, das Verhältnis des Präsensstammes zum reinen Stamme, wohl wissenschaftlich interessant, aber für die Bildung und Flexion irrelevant ist. Darum fort mit der gelehrten Einteilung, die dem Schüler viel Kopfschmerzen, aber nicht verwertbare Kenntnisse bringt. Ich bedaure über die Behandlung der sogenannten regelmäfsigen Verba auf -ω von Seiten H.s so urteilen zu müssen um so mehr, als dieselbe so recht eigentlich Eigentum des Verfassers ist, obwohl andererseits ein Teil der Bedenken sich auch gegen Curtius' Behandlung geltend machen läfst, und schliefse den mir selbst unerquicklichen Passus mit einigen Ausstellungen unwesentlicherer Art.

§ 142 Anm. 3 fehlt wie auch § 235, 7 die offene Form δέῃ oder δέει „du bedarfst, bittest". — Nach § 146 hätten λύω, θύω im Präs. und Imperf. ῠ. — § 152 Anm. ist für „Gutturalen" Verben mit „Gutturalstämmen" zu lesen. — Die Erl. zu § 155 würde besser fehlen, da sie beim Erlernen der Verba liquida in der Neigung zu grund-

falschen Formen bei der Bildung der Konjunktive des Aor. I Act. und Med. noch bestärkt. — § 156, 162 und 169 erheischt der Ausdruck „Personalendungen der historischen Tempora" eine Erweiterung, da die Endung der 3 Pers. Plur. in diesen teils *-ν*, teils *-σαν* laut. — § 157 „Es können unterschieden werden", besser: „es werden unterschieden". — § 161. 2 „Der Konj., Opt. und Imperat. (Perf. I Act.) haben dieselben Bindevokale, daher dieselbe Flexion wie das Präs." Die Folgerung ist mifslich. — Nach § 162 Anm. 2 wäre die Umschreibung des Plusquamperf. Act. mit Part. Perf. Act. und der Kopula ebenso gewöhnlich wie die des Konj. und Opt. Perf. Act. — § 165 enthält die klein gedruckte Anm. 2, das Analogon zu dem, was § 164 in dem grofs gedruckten Texte steht. — Nach § 167 könnte der Anfänger z. B. flektieren: *λέλεγμαι, λέλεγξαι, λέλεγκται*. — § 174 gilt auch von dem Aor. II Med. — § 176. Warum wird nicht der doch mit Unrecht angezweifelte Aor. II Med. *ἐλιπόμην* angeführt, zumal da derselbe nachher als Paradigma benutzt wird? — Nach § 189 Anm. 2 und 3 dürfte der Schüler doch sehr mühsam Perf. und Plusquamperf. Pass. von *φαίνω* zusammenstellen. — § 193, 2 wird von der Ursache des scheinbar unregelmäfsigen Augmentes und der Reduplikation in *ἐάω* u. s. w. gesprochen, statt von der Ursache der scheinbaren Unregelmäfsigkeit in dem Augment und der Reduplikation. — Ebd. *α* wird *ει* in *εἴων, εἴθικα, εἴθιζον, εἴθικα* u. s. w. Augment resp. Reduplikation genannt, während es doch der durch Augment resp. Reduplikation verstärkte Anlaut genannt werden müfste. — § 196 verdienten auch *ἀνύω, ἀρύω, ἀρόω* Erwähnung, in der Anmerkung dazu auch *ἐδέθην, δεθήσομαι, δέδεκα*. — § 204 läfst die Erklärung des Fut. Act. Deutlichkeit vermissen; denn *ε* in *κομι(δ)έ(σ)ω*, worauf *κομιῶ* zurückgeführt wird, erscheint nach der Erklärung als schon in *κομίδσω* vorhanden. Unrichtig werden daher auch in der Anm. *βιβῶ* und *τελῶ* als analoge Bildungen hingestellt, Futura, in deren offenem Bestande *α* resp. *ε* Teile des Präsens- und des reinen Stammes sind. § 187 wird gar *ε* in *στελέσω*, das zur Erklärung des Fut. *στελῶ* herangezogen wird, als Bindevokal bezeichnet; so ist denn *ῶ* in *στελῶ* aus zwei Bindevokalen kontrahiert!

Entschieden erfreulicher ist der Abschnitt über die Verba auf *μι*, der nach einigen einleitenden Bemerkungen gesondert die Verba behandelt, welche im Präsens die Personalendungen unmittelbar an den Stamm fügen, und diejenigen, welche den Präsensstamm durch Anfügung von *νυ* nach Konsonanten, von *ννυ* nach Vokalen bilden. Einige Wiederholungen (vgl. § 208, 212, 228) werden in einer neuen Auflage beseitigt werden müssen, wie auch im Paradigma *τίθημι* statt *ἐ-τί-θη-ς (-ει-ς) ἐ-τί-θη (-ει)* jedenfalls *ἐ-τί θει-ς (-η-ς) ἐ-τί-θει (η)* alsdann eintreten wird. Der im Ind. Aor. II *ἔστην* durchgehends lange Stammvokal verdiente übrigens § 209 angemerkt zu werden. Auch das

Augment in εἶπον u. s. w. erfordert eine Erläuterung, wenigstens eine Hinweisung auf § 193. τίθωμαι gehört in § 217, nicht erst in § 222. — In die erstgenannte Klasse eingefügt sind Aoriste und Perfekte ohne Bindevokal wie ἔβην, ἕσταμεν. Unter den ersteren fällt ἐπριάμην auf, insofern die Vorbemerkung nur auf aktive Aoriste berechnet ist. Dafs manche unregelmäfsige Erscheinungen, die z. Zeit noch der Erklärung harren, hier einfach dem Gedächtnis des Schülers zugemutet werden, ist löblich; dagegen wäre § 227 bei καθῶμαι ein Hinweis auf § 206, bei καθοίμην, -οῖο, -οῖτο ein solcher auf § 214 wünschenswert.

Wie gesagt, werden die sogen. unregelmäfsigen Verba, so weit sie nicht schon unter den Verben auf -μι erwähnt sind, den letzten 4 der 8 Klassen untergeordnet, und zwar im allgemeinen wie bei Curtius. In die fünfte Klasse (Nasalklasse) zieht H. auch τίνω, κλίνω, κρίνω, τείνω. Einige in derselben Klasse begegnende Abweichungen von sonstigen Grammatiken in der Auffassung der Quantität dürften in dem versprochenenen Supplementwerke ihre Erklärung finden (ἵξομαι, θίξομαι). Der achten Klasse (Mischklasse) hat H. hin und wieder ein Verbum zugewiesen, das Curtius bereits in der siebenten (E-Klasse) bringt.

Ich mag die Besprechung der Formenlehre nicht abbrechen, ohne die Frage aufzuwerfen: sind die Resultate der historischen Grammatik, welche wie bei Curtius so bei H. einen breiten Raum einnehmen, in der Formenlehre einer griechischen Schulgrammatik überhaupt zu verwerten oder nicht? Der Zweck des griechischen Gymnasialunterrichtes ist das leichte Verständnis eines nicht schweren griechischen Schriftstellers; die Bekanntschaft mit der griechischen Formenlehre und Syntax das Mittel zu diesem Zwecke, nicht Selbstzweck. Somit sind in der Formenlehre für Schüler jedenfalls solche Formen zu streichen, die sich nur auf Inschriften oder in anderen als Schulschriftstellern finden. Dem stimmt auch H. willig bei; nur einmal, in der Erl. zu § 92, ist ihm eine dagegen verstofsende Bemerkung entschlüpft. Für das Verständnis des Schriftstellers ist es nun äufserst gleichgiltig, welche Vorgeschichte, so zu sagen, Stamm und Endung des Wortes haben. Oder ist der Sinn eines deutschen Textes dem Deutschen verschlossen, der z. B. von den Stämmen des deutschen Hilfszeitwortes nichts weifs, der die alte, mit Reduplikation gebildete Form für „fing“ nicht kennt? — Scheint es hiernach, als könne in der Schule die griechische Formenlehre ohne jeden Zusatz aus der historischen Grammatik gelehrt werden, so lassen doch andere Erwägungen die Berücksichtigung der letzteren nicht nur als wünschenswert, sondern geradezu als notwendig erscheinen. Die attische Formenlehre ist im Vergleich mit der lateinischen recht kompliziert und zwar nicht nur wegen des Accentes, sondern auch wegen der gröfseren und mannigfaltigeren Wandlungen, denen der Stamm unterliegt. Darum wollte es von jeher unmöglich scheinen, die

erdrückende Menge der Veränderungen zu lehren ohne die Gesetze der Veränderungen; man hat mit Recht gefürchtet, die ohne die Gesetze, d. h. mechanisch gelernten Veränderungen möchten, um mit Plato zu reden, den Gebilden des Dädalus gleichen, die einer Fessel bedurften, um ein zuverlässiger Besitz zu werden, und hat diese Fessel in einer Reihe von Lautgesetzen gesucht. Letztere sind zum Teil sehr einfach, wie die Verschmelzung der Konsonanten in *γυψί*, *ὄνυξι*, *τύψω*, *γράψω*, die Vereinfachung der gehäuften Konsonanten durch Ausstofsung in *τετύφθαι*, *πεφάνθαι*, *δαίμοσι*, die Ersatzdehnung; zum Teil komplizierter, weil erst aus Denkmälern verständlich, die dem Schüler entweder noch nicht bei der Erlernung der Formenlehre oder überhaupt nie in die Hand gegeben werden (*λόγου* aus *λόγοιο*, Stamm *τειχεσ* aus *τείχεσφι* — Stamm *πειθοι* aus *Ἀρτεμῳ*); zum Teil Hypothesen von gröfserer oder geringerer Sicherheit. Sind nun die Lautgesetze in ihrer Gesamtheit in die Schulgrammatik aufzunehmen, oder mufs der Herausgeber einer solchen eklektisch verfahren, ev. nach welchen Gesichtspunkten hat er auszuwählen? Die Gesetze der ersten Kategorie sind unzweifelhaft zu lehren, so weit der Schüler nur mit ihrer Hilfe fähig wird, nach dem Paradigma Analoges zu flektieren. Ich wäre auch dafür, unter Erweiterung dieses Gesichtspunktes mit H. z. B. *χαρίεσι* vom Nebenstamm *χαριετ*, *υἱέος* vom verschollenen Nom. *υἱύς* abzuleiten und die von H. § 13 angeführten Gesetze der lateinischen Sprache auch bei der Erklärung der griechischen Flexion zu verwenden und so den Umfang des Unregelmäfsigen, mechanisch Anzueignenden möglichst zu beschränken. Wie es mit den Gesetzen der zweiten und dritten Klasse zu halten sei, darauf giebt der Zweck des griechischen Schulunterrichtes die Antwort. Der Schüler soll schliefslich eine Reihe der besten attischen Schriftsteller lesen können, aufserdem aber auch Homer, und soll mit dem epischen Dialekte nicht etwa so vertraut sein, dafs dessen Formen ihm wie ein gerade noch zu lösendes Rätsel erscheinen, sondern so, dafs er Rechenschaft abzulegen versteht von der Bildung der Formen und der Abweichung von der attischen Formenlehre, dafs er in Skripten nicht homerische und attische Formen konfundiert. Eine derartige Vertrautheit mit der Sprache des Dichters, auf den vier Jahre verwendet werden, kann nur durch übertriebene Nachsicht erlassen werden. So viel nun von der erwähnten zweiten Kategorie zur sorgfältigen Unterscheidung des homerischen und des attischen Dialektes notwendig wird, soll ebenfalls in der Schule gelehrt werden, aber nicht bei der ersten Einübung der attischen Formenlehre, sondern erst, wenn die Gefahr, die Dialekte zu konfundieren, an den Schüler herantritt, d. h. mit dem Beginne der Homerlektüre. Dann soll er in der A-Deklination ursprünglich langes und durch Ersatzdehnung oder Kontraktion lang gewordenes *α* unterscheiden lernen, nachdem er bis dahin nur *ᾰ* und *ᾱ*

unterschieden hat; andernfalls wird er im Skriptum *Τροίη* gebrauchen. Jetzt soll er auch bei *ὄρεσφι* lernen, dafs der Stamm der Neutra auf *ος* ursprünglich auf *σ* auslautete; jetzt, wo er die Nachwirkungen des Digammas in der Metrik verspürt hat, soll er auch über die Augmentation in *εἰργασάμην* Aufklärung erhalten, am besten durch Anmerkungen, die wie bei Curtius in der attischen Formenlehre diese am Ende der einzelnen Seiten begleiten. Was die dritte Kategorie anbelangt, so gehört diese nicht in die Schulgrammatik. Ob *ἡδίω* aus *ἡδίονα* oder aus *ἡδίοσα* geworden, ist für die Schule gleichgiltig, ebenso dafs *αἰδώς αἰδοσ, πειθώ πειθοι* zum Stamme hat; man mag letztere Subst. anderswo trennen, in der Schulgrammatik gehören sie zusammen. Die Besorgnis, dafs auf diese Weise die Wissenschaft zurückgehe, welche Besorgnis H. in der That zu hegen scheint, ist ungerechtfertigt; denn die Resultate der Wissenschaft können noch auf andere Weise Verbreitung finden, und es ist ein zweifelhaftes Lob, wenn an einem Schulbuche gerühmt wird, es stehe auf der Höhe der Wissenschaft.

Die Syntax entfernt sich weniger von dem Herkömmlichen; ich kann mich daher bei ihrer Besprechung kürzer fassen. Die Regeln werden an Beispielen aus griechischen Schriftstellern zur Anschauung gebracht; wo es möglich ist, wird durch Beispiele aus lateinischen Schriftstellern die syntaktische Übereinstimmung nachgewiesen, in einigen Fällen auch der deutsche Sprachgebrauch berücksichtigt. Den griechischen Beispielen ist, wo es nötig schien, die vollständige Übersetzung oder der wesentliche Teil derselben beigefügt; nicht selten wird die Bedeutung einer entlegenen Vokabel angegeben. — Die Regeln selbst wollen nicht eine erschöpfende Syntax liefern, aber jedenfalls doch Richtiges und das für den Schüler Notwendige. Unrichtig erscheint mir, was § 368 gelehrt wird: „das Part. Aor. bezeichnet in Verbindung mit dem Verbum finitum im Präteritum der Natur der Sache gemäfs eine der Haupthandlung vorausgegangene Nebenhandlung“. Es mag dies Verhältnis der beiden Handlungen meist in Wirklichkeit statt haben, auch dann, wenn das Verbum finitum kein Präteritum ist; dennoch meine ich, dafs das Part. Aor. so wenig wie der Ind. Aor. eine Handlung zu einer andern in Relation setzt, und dafs noch viel weniger das Verhältnis der Natur der Sache gemäfs wäre. Übrigens fehlt es keineswegs an Beispielen, in welchen das Verhältnis auch in Wirklichkeit ein anderes ist als das behauptete. Ich führe aus dem Stegreif an: Homers *ὣς εἰπὼν ὤτρυνε μένος καὶ θυμὸν ἑκάστου* (mit diesen Worten, nicht: nach d. W.), Thuk. III 31: *ὁ μὲν τοσαῦτα εἰπὼν οὐκ ἔπειθε τὸν Ἀλκίδαν.* Plat. Men. 72 C: *εἰς ὃ καλῶς που ἔχει ἀποβλέψαντα τὸν ἀποκρινάμενον τῷ ἐρωτήσαντι ἐκεῖνο δηλῶσαι,* nur die schlechteren Handschriften haben hier *ἀποκρινόμενον.* Mit Unrecht sagt H. ferner § 461 Anm. 1, *γάρ* entspreche in lebhaften Fragen unserem „denn“; *γάρ* hat vielmehr in der

erdrückende Menge der Veränderungen zu lehren ohne die Gesetze der Veränderungen; man hat mit Recht gefürchtet, die ohne die Gesetze, d. h. mechanisch gelernten Veränderungen möchten, um mit Plato zu reden, den Gebilden des Dädalus gleichen, die einer Fessel bedurften, um ein zuverlässiger Besitz zu werden, und hat diese Fessel in einer Reihe von Lautgesetzen gesucht. Letztere sind zum Teil sehr einfach, wie die Verschmelzung der Konsonanten in *γυψί*, *ὄνυξι*, *τύψω*, *γράψω*, die Vereinfachung der gehäuften Konsonanten durch Ausstofsung in *τετύφθαι*, *πεφάνθαι*, *δαίμοσι*, die Ersatzdehnung; zum Teil komplizierter, weil erst aus Denkmälern verständlich, die dem Schüler entweder noch nicht bei der Erlernung der Formenlehre oder überhaupt nie in die Hand gegeben werden (*λόγου* aus *λόγοιο*, Stamm *τειχεσ* aus *τείχεσφι* — Stamm *πειθοι* aus *Ἀρτεμῳ*); zum Teil Hypothesen von gröfserer oder geringerer Sicherheit. Sind nun die Lautgesetze in ihrer Gesamtheit in die Schulgrammatik aufzunehmen, oder mufs der Herausgeber einer solchen eklektisch verfahren, ev. nach welchen Gesichtspunkten hat er auszuwählen? Die Gesetze der ersten Kategorie sind unzweifelhaft zu lehren, so weit der Schüler nur mit ihrer Hilfe fähig wird, nach dem Paradigma Analoges zu flektieren. Ich wäre auch dafür, unter Erweiterung dieses Gesichtspunktes mit H. z. B. *χαρίεσι* vom Nebenstamm *χαριετ*, *υἱέος* vom verschollenen Nom. *υἱύς* abzuleiten und die von H. § 13 angeführten Gesetze der lateinischen Sprache auch bei der Erklärung der griechischen Flexion zu verwenden und so den Umfang des Unregelmäfsigen, mechanisch Anzueignenden möglichst zu beschränken. Wie es mit den Gesetzen der zweiten und dritten Klasse zu halten sei, darauf giebt der Zweck des griechischen Schulunterrichtes die Antwort. Der Schüler soll schliefslich eine Reihe der besten attischen Schriftsteller lesen können, aufserdem aber auch Homer, und soll mit dem epischen Dialekte nicht etwa so vertraut sein, dafs dessen Formen ihm wie ein gerade noch zu lösendes Rätsel erscheinen, sondern so, dafs er Rechenschaft abzulegen versteht von der Bildung der Formen und der Abweichung von der attischen Formenlehre, dafs er in Skripten nicht homerische und attische Formen konfundiert. Eine derartige Vertrautheit mit der Sprache des Dichters, auf den vier Jahre verwendet werden, kann nur durch übertriebene Nachsicht erlassen werden. So viel nun von der erwähnten zweiten Kategorie zur sorgfältigen Unterscheidung des homerischen und des attischen Dialektes notwendig wird, soll ebenfalls in der Schule gelehrt werden, aber nicht bei der ersten Einübung der attischen Formenlehre, sondern erst, wenn die Gefahr, die Dialekte zu konfundieren, an den Schüler herantritt, d. h. mit dem Beginne der Homerlektüre. Dann soll er in der A-Deklination ursprünglich langes und durch Ersatzdehnung oder Kontraktion lang gewordenes *α* unterscheiden lernen, nachdem er bis dahin nur *ᾱ* und *ᾰ*

unterschieden hat; andernfalls wird er im Skriptum *Τροίη* gebrauchen. Jetzt soll er auch bei *ὄρεσφι* lernen, dafs der Stamm der Neutra auf *ος* ursprünglich auf *σ* auslautete; jetzt, wo er die Nachwirkungen des Digammas in der Metrik verspürt hat, soll er auch über die Augmentation in *εἰργασάμην* Aufklärung erhalten, am besten durch Anmerkungen, die wie bei Curtius in der attischen Formenlehre diese am Ende der einzelnen Seiten begleiten. Was die dritte Kategorie anbelangt, so gehört diese nicht in die Schulgrammatik. Ob *ἡδίω* aus *ἡδίονα* oder aus *ἡδίοσα* geworden, ist für die Schule gleichgiltig, ebenso dafs *αἰδώς αἰδοσ*, *πειθώ πειθοι* zum Stamme hat; man mag letztere Subst. anderswo trennen, in der Schulgrammatik gehören sie zusammen. Die Besorgnis, dafs auf diese Weise die Wissenschaft zurückgehe, welche Besorgnis H. in der That zu hegen scheint, ist ungerechtfertigt; denn die Resultate der Wissenschaft können noch auf andere Weise Verbreitung finden, und es ist ein zweifelhaftes Lob, wenn an einem Schulbuche gerühmt wird, es stehe auf der Höhe der Wissenschaft.

Die Syntax entfernt sich weniger von dem Herkömmlichen; ich kann mich daher bei ihrer Besprechung kürzer fassen. Die Regeln werden an Beispielen aus griechischen Schriftstellern zur Anschauung gebracht; wo es möglich ist, wird durch Beispiele aus lateinischen Schriftstellern die syntaktische Übereinstimmung nachgewiesen, in einigen Fällen auch der deutsche Sprachgebrauch berücksichtigt. Den griechischen Beispielen ist, wo es nötig schien, die vollständige Übersetzung oder der wesentliche Teil derselben beigefügt; nicht selten wird die Bedeutung einer entlegenen Vokabel angegeben. — Die Regeln selbst wollen nicht eine erschöpfende Syntax liefern, aber jedenfalls doch Richtiges und das für den Schüler Notwendige. Unrichtig erscheint mir, was § 368 gelehrt wird: „das Part. Aor. bezeichnet in Verbindung mit dem Verbum finitum im Präteritum der Natur der Sache gemäfs eine der Haupthandlung vorausgegangene Nebenhandlung". Es mag dies Verhältnis der beiden Handlungen meist in Wirklichkeit statt haben, auch dann, wenn das Verbum finitum kein Präteritum ist; dennoch meine ich, dafs das Part. Aor. so wenig wie der Ind. Aor. eine Handlung zu einer andern in Relation setzt, und dafs noch viel weniger das Verhältnis der Natur der Sache gemäfs wäre. Übrigens fehlt es keineswegs an Beispielen, in welchen das Verhältnis auch in Wirklichkeit ein anderes ist als das behauptete. Ich führe aus dem Stegreif an: Homers *ὣς εἰπὼν ὤτρυνε μένος καὶ θυμὸν ἑκάστου* (mit diesen Worten, nicht: nach d. W.), Thuk. III 31: *ὁ μὲν τοσαῦτα εἰπὼν οὐκ ἔπειθε τὸν Ἀλκίδαν.* Plat. Men. 72 C: *εἴς ὅ καλῶς που ἔχει ἀποβλέψαντα τὸν ἀποκρινάμενον τῷ ἐρωτήσαντι ἐκεῖνο δηλῶσαι*, nur die schlechteren Handschriften haben hier *ἀποκρινόμενον*. Mit Unrecht sagt H. ferner § 461 Anm. 1, *γάρ* entspreche in lebhaften Fragen unserem „denn"; *γάρ* hat vielmehr in der

Frage wie aufserhalb derselben kausale Bedeutung, „denn" ist dagegen in der Frage eigentlich folgernd (= *id si ita est*), da aus „dann" entstanden. — Wie viel nun dem Schüler an syntaktischen Regeln zuzumuten sei, darüber wird völlige Einigkeit nie erreicht werden; mir wollte es scheinen, als lehre H. selten Überflüssiges und unterlasse nicht selten Notwendiges zu lehren. Überflüssig nenne ich § 437 Anm. 2: „bei *φανερός εἰμι* und *δῆλός εἰμι* steht auch *ὅτι* (*ὡς*)", so weit die Anmerkung *ὡς* betrifft; denn *ὡς* ist nach beiden Adjektiven wie mit dem Ind. (resp. Opt.) so auch mit dem Part. verbunden äufserst selten und gerade an der citierten Stelle (Xen. An. I 5, 9) nicht einmal sicher. Ebenso mufs der Inf. Aor. mit oder ohne *ἄν* nach den Verbis des Versprechens und Hoffens, weil eine zu seltene Erscheinung, meines Erachtens in der Schulgrammatik unerwähnt bleiben. Dagegen vermisse ich ungern die recht häufige Konstruktion *δῆλόν ἐστιν* (*δῆλον*) *ὅτι*. Auch konnte § 267 erwähnt werden, dafs *ὅδε* wie *hic* auch als Demonstrativum der ersten Person fungiert, um so mehr, als das Beispiel aus Pl. Gorg. 447 A *Τούτων αἴτιος Χαιρεφῶν ὅδε* ohne diese Bemerkung garnicht verstanden werden kann. Ebenso erfordert § 272 Anm. 1 schon das Beispiel aus Xen.: *Κύρου ἀπιόντος οὐδένα ἔφασαν ὄντιν' οὐ δακρύοντ' ἀποστρέφεσθαι* eine Erweiterung der Textbemerkung: „Merke *οὐδεὶς ὅςτις*". Und genügt § 275 Anm. 2: „*ἔστιν οἵ* = *ἔνιοι*" ohne den Zusatz, dafs die Konstruktion auch in Handlungen der Vergangenheit angewandt werden könne? Namentlich in der Kasuslehre vermisse ich Konstruktionen, die dem Schüler kaum erlassen werden dürfen: *τιμωρεῖν τινι, ἕπεσθαι σύν τινι, ἐπιλείπειν τινά, νικᾶν μάχῃ, πλεῖν* (*περαιοῦσθαι*) *θάλασσαν, πειρᾶσθαί τινος, ἄρχεσθαι ἀπό*. Späterhin: *διδάσκομαί τινα* „ich lasse jemanden unterrichten", *πόλεμος γίγνεται* als Pass. zu *πόλεμον ποιοῦμαι, οὐδέ — οὐδέ*, die Lehre von der Attraktion des lokalen Attributes. — Die Beispiele aus griechischen Schriftstellern sind im ganzen angemessen ausgewählt. Nur hätte ausnahmslos eine qualitative Verschiedenheit der Beispiele da angestrebt werden müssen, wo es galt, parallele Konstruktionen zu belegen. Es hat z. B. keinen Sinn, nachdem gesagt ist, „derselbe wie" sei *ὁ αὐτὸς καί* und *ὁ αὐτός* c. dat. zwei Beispiele mit der letzteren Konstruktion und keins der ersteren beizufügen, oder gar zum Belege des Gen. qualitatis und materiae drei Beispiele des Gen. qualitatis und keins des Gen. materiae. Aus verschiedenen Gründen unpassend erscheinen mir folgende Beispiele: § 266 *Μαθητὴς ἐπιθυμῶ γενέσθαι σός*; denn der Unterschied zwischen *ὁ σὸς μαθητής* und *σὸς μαθητής* kann nur dann klar werden, wenn in dem Beispiele *σὸς μαθητής* Subjekt oder wenigstens nicht Prädikatsnomen ist. — § 262, 4 *Ἐπέστη ὁ Κῦρος σὺν τοῖς περὶ αὐτόν*. Dieses Beispiel beweist nicht, dafs *οἱ περί τινα* „den Mann mit seiner Umgebung, mit seinen Ge-

nossen, auch die Person vorzugsweise bezeichnet", vielmehr dafs durch die Wendung, was ja das Nächstliegende ist, die Umgebung jemandes bezeichnet wird. Erst § 346 C, a wird diese Bedeutung erwähnt, durch welche die oben angeführten Bedeutungen vervollständigt werden. — § 335 c, δ *ὀπώρα ἀπ' ἀμπέλου* beweist nicht, dafs *ἀπὸ* c. gen. zur Bezeichnung des Stoffes diene; das Beispiel gehörte unter *α*. — § 349 c, *β πολεμεῖν ἐπί τινα.* Diese Verbindung dürfte H. nur mit zwei Stellen der Anabasis belegen können, deren eine *πρὸς* c. acc. als Variante aufweist. Mit Recht wird daher die Konstruktion dem Schüler nicht gestattet. Es würde sich empfehlen, für *πολεμεῖν* hier *στρατεύειν* einzusetzen; dieses Verbum ist seinerseits, so sehr dies die Schüler lieben, kaum jemals mit *πρὸς* c. acc. konstruiert worden. — § 427 Anm. 8 würde der Satz aus Platos Apologie und § 431 der aus Soph. El. besser durch einen andern ersetzt, jener weil unvollständig, dieser weil von zweifelhafter Echtheit, und an Beispielen für die Regeln ist ja nicht der geringste Mangel. — Die lateinischen Beispiele ermüden oft durch ihre Menge. Der Schüler, der die griechische Moduslehre lernt, braucht sicherlich nicht mehr durch zwei, ja drei Beispiele, die Kenntnis aufzufrischen, dafs auch der Lateiner einen Coni. adhortativus, prohibitivus und deliberativus hat. Selbst die griechischen Beispiele könnten in solchen Fällen, wo die Bekanntschaft mit dem lateinischen Sprachgebrauch die Aneignung des griechischen erleichtert, ohne Schaden auf ein Minimum beschränkt werden. — Der deutsche Sprachgebrauch ist in die Besprechung des Accus. des Inhaltes und derjenigen Attraktion hineingezogen, bei welcher das regierende Substantivum in den regierten Relativsatz gezogen ist. Von den 4 Citaten, die im letztgenannten Falle angeführt werden, ist freilich nur das letzte („Welchen Sklaven die Kette freut, geniefst die Freiheit nie") wirklich stichhaltig; das dritte gehört nicht hierher, die beiden ersten konnten in der Anmerk. unter Attractio inversa eine Stelle finden. — Wie in der Flexionslehre, so begegnen auch in dieser zweiten Hälfte hin und wieder Bemerkungen, die eines kleidsameren Gewandes dringend bedürfen oder geradezu Unrichtiges lehren, Bemerkungen, welche auf übertriebene Eile bei der Abfassung schliefsen lassen, „Sollte das Relat. im Accus. stehen, sein Beziehungswort im Hauptsatze ist aber ein Genit oder Dat., so wird das Relat. oft in diesen entsprechenden Kasus gesetzt" (§ 274); „tritt zum Indikativ — dazu" (§ 371): Derartiges bedarf sicherlich einer Änderung; aber auch wohl Folgendes: „Steht statt der Sätze b) und c) ein infin. oder part." (H. will sagen: werden die Nebensätze mit *ὅτι* oder *ὡς* unter b) und c) infin. oder part.). § 380 c Anm.: *τοῦ — ἕνεκα* (auch blofs, besonders nach einer Neg., *τοῦ*) wegen, um zu" (H. meint: besonders mit der Neg. *μή*) § 422; ferner die Ausdrücke „zusammengesetzter Stamm".

§ 359 „sich unbestimmt wiederholen"; § 398 b, 399 b β, 417 „je nach der Beschaffenheit der Handlung"; § 371 b (vor § 377 Anm. bleibt die Modifikation unklar). Namentlich aber mifsfallen mir einige Übertragungen: *ἄγεσθαι γυναῖκα sibi uxorem ducere, διαβάλλειν disjicere, τὰ περὶ τὸ σῶμα* „in betreff des Körpers", *ἐπὶ τό, πρὸς τὸ* (c. inf.) „auf Grund dessen, unter der Bedingung, zu dem Zwecke dafs" (nur die letzte Bedeutung ist richtig, den beiden ersten Bedeutungen entspräche *ἐπὶ τῷ*); ganz böse ist *συμβουλεύειν consulere.*

Der Druck ist recht sauber; ich habe nur folgende Druckfehler notiert: S. XIV paroxitonierten, § 123 *οὑτοι,* 190 *ἠγερ-όμεν,* 258 *ἀμ',* 261 *μοῦ* (für *ἐμοῦ*), 269 *βίος* (für *βίος;*), 272 *νοεῖς, μὲν* (für *νοεῖς μὲν,*), 310 *δικαῖας,* 332 *ὠ,* 351 *ἄκτης,* 361 *παιρεῖναι,* 405 *σωφρονεῖν* (für *σωφρονῶν*), S. 237 *γὰρ αὖν.* Auch 407 steckt in dem letzten Beispiele ein Druckfehler, den ich leider nicht korrigieren kann. — Da H. § 222 *ἐμπίπλατο* und *ἐμπιπλαῖτο* schreibt, so wird auch § 332 *ἐμπιμπλάναι,* § 350 *ὑποπίμπλασθαι* zu korrigieren sein. Bei der Schreibung der einsilbigen Enklitika nach einem deutschen Worte wird sich H. entweder für den Gravis entscheiden oder aber die Enklitika ohne Accent setzen müssen.

Diese Ausstellungen — und ich mag sie nicht vermehren durch neue, die sich etwa gegen die kurze homerische und herodoteische Formenlehre und gegen die Verslehre erheben liefsen — empfehle ich H. zur Berücksichtigung. Soweit sie die Deklination und die Syntax betreffen, glaube ich seiner Zustimmung sicher zu sein; weniger in betreff der Konjugation, deren schulgemäfse Behandlung meines Erachtens so tief einschneidende Veränderungen erheischt, dafs nicht eine neue Auflage, sondern eine neue Ausgabe das Resultat derselben sein müfste. Doch würde erst nach Vornahme aller gewünschten Änderungen die Grammatik auch in Preufsen einführbar sein, vorher nur etwa angehenden Philologen empfohlen werden können als Vorstufe zur Beschäftigung mit der historischen Grammatik.

Züllichau. P. Weifsenfels.

K. Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule. Deutsche Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert. I. und II. Reihe. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1882.

R. Dietlein, W. Dietlein, Dr. R. Gosche und Fr. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus. Bd. I, II und III. Lieferung 1—7. Berlin, Theod. Hofmann, 1881—1884.

Der Unterzeichnete hat ein Unrecht wieder gut zu machen. Bei Gelegenheit der in dieser Zeitschrift 1883 S. 321 ff. mitgeteilten Präparation auf die Behandlung des Gedichts

von Hölty „das Feuer im Walde" hatte er S. 321 und 329 auf die gebräuchlichsten Erläuterungen deutscher Dichtungen von M. W. Goetzinger, C. Gude, W. Leimbach verwiesen und die Bücher von Dietlein und Eberhardt nicht citiert, obwohl das letztere doch einen Kommentar des genannten Höltyschen Gedichts enthält.

Beide Werke waren dem Unterz. bis dahin — leider — noch unbekannt; auf beide nachträglich und recht nachdrücklich hinzuweisen ist ihm eine Pflicht und zwar eine sehr angenehme.

Es wird auch andern Lehrern an den höheren Schulen leicht so gehen, dafs sie das Buch von K. Eberhardt übersehen, weil es sich mit dem Titel „die Poesie in der Volksschule" als ein Buch für die Volksschule bezeichnet. Und doch gehört es bei weitem mehr in die höhere Schule; denn kein einziges der von ihm behandelten Gedichte würde nicht auch für die höheren Schulen sich eignen, wohl aber kann man sich fragen, ob z. B. Uhlands Des Sängers Fluch, — und darf man sich wundern, wie Freiligraths Löwenritt, Chamissos Schlofs Boncourt und vollends Schillers Kraniche des Ibykus in die Volksschule hineingehören. Aber die Hauptsache ist die Behandlung, und diese ist für beide Gattungen von Schulen nicht nur brauchbar, sondern geradezu vortrefflich, zugleich aber auch ein hocherfreuliches Zeugnis für die so notwendige und in Wirklichkeit doch so oft vermifste Einheit in der Arbeit der nationalen Schule, deren verwandte Glieder die Volksschule und die höheren Schulen sind.

Es ist dem Verfasser hauptsächlich um Belebung des ästhetischen Interesses zu thun; von dem, was noch häufig zur Gewinnung des sprachlichen Materials, insbesondere des grammatischen, angeknüpft zu werden pflegt, wird, soweit es nicht notwendig zur Erläuterung gehört, mit Recht völlig abgesehen.

Das Wichtigste ist ihm aber das Wie? der Einführung in den poetischen Gehalt eines dichterischen Erzeugnisses, die methodische und technische Frage.

Indem der Verf. in dem Vorwort auf dieselbe näher eingeht, entwickelt er sehr klar, durchsichtig und ansprechend die Hauptsätze der Herbartschen Didaktik. „Dafs das Neue erwartet werde, dafs es mit dem Vorhandenen und anderem neu Darzubietenden Verbindungen eingehe, die von selbst zum Verallgemeinerungsprozefs führen, dafs das erworbene Allgemeine von selbst zum freudigen Können werde, dafs der Schüler energisch in den Stoff versenkt werde und doch noch nach der Versenkung wieder zu sich selber komme und den erworbenen Stoff als ein von seinem Subjekt verschiedenes Objekt erfasse, über das er die Herrschaft besitzt: das wird immer die höchste Aufgabe pädagogischen Geschicks sein und bleiben." Geschickte Lehrer hätten das immer gethan oder erstrebt, und insofern sei das Gesagte nichts Neues schon vor und auch ohne Herbart. Aber es fehle noch viel,

wie die Erfahrung lehre, dafs diese Grundsätze geübt würden. Es sei darum nicht unzeitgemäfs, wenn in Lehrerkreisen auf die vier Stufen des Lernprozesses[1]), wie sie Herbart psychologisch entwickelt und begründet, aufmerksam gemacht werde, damit sich der Lehrer gewöhne, seine ganze unterrichtliche Thätigkeit nach denselben zu gestalten. Dabei werde es immerhin zweckmäfsig sein, nach Analogie des grofsen athenischen Weisen zu verfahren und geschickten Lehrern zu zeigen, dafs das geforderte Verfahren von ihnen z. T. schon geübt werde, und dafs die Namen der Herbartischen Stufen auf ihr Verfahren zweckmäfsig Anwendung finden. Ganz vortrefflich schliefst er sodann: „Auch bei Verbreitung der Herbartischen Grundsätze wird die Analyse des bei dem Nichtherbartianer vorhandenen pädagogischen Gedankenkreises und des von ihm geübten Verfahrens eine bessere Apperzeption für Verbreitung Herbartischer Gedanken darbieten als die Vorstellung, dafs etwas absolut Neues, Unerhörtes, nie Dagewesenes empfohlen werde.“

Sehr beruhigend und wohlthuend wird die mafsvolle Art wirken, in welcher der Verf. eine möglichst elastische Verwendung jener Didaktik empfiehlt. Er meint, dafs, wenn die Notwendigkeit des richtigen psychologischen Unterrichtsverfahrens erkannt und der ernste Wille vorhanden ist, diese Überlegung bei jedem unterrichtlichen Thun anzustellen und die nach der betreffenden Richtung hin gebotenen Hilfsmittel nicht unbeachtet zu lassen, allen billigen Anforderungen Genüge geschehen ist. Auf den Streit der Zillerianer strengster Observanz mit einer freieren Richtung über die Einteilung oder Nichteinteilung des Unterrichts in kleinste Unterrichtseinheiten und über die Anwendung oder Nichtanwendung der sogenannten formalen Stufen auf jede Einheit oder mit andern Worten, ob die Stufen mehr im Ganzen der Unterrichtsthätigkeit oder in jeder kleinsten Einheit verwendet werden sollen, auf diesen hat man sich am besten nicht einzulassen. Man halte es mit dem Meister Herbart selbst, der verlangt, „dafs der analytische Unterricht während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit dem synthetischen an den passenden Orten zu Hilfe kommen soll.“ Man sorge für Verknüpfung, leite die Abstraktionsthätigkeit auf genügend vielseitigen konkreten Unterlagen ein, damit die Lust des Könnens und der Arbeit aus der Abstraktionsthätigkeit erwachse. Wird solches Verfahren mit etwas geistiger Wärme versetzt, so haben wir zwar nicht die erziehliche Panacee (denn es sind noch andre Elemente thätig, über die der Lehrer nicht gebietet), aber wir haben doch einen Unterricht, der an seinem Teile erziehlich wirkt.

Aber auch bei dem Lehrer gelte es, dafs das erworbene All-

---

[1]) Die sogenannten Formalstufen. Vergl. das Referat des Unterz.: In wieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Berlin 1883. S. 51 ff., 70 ff.

gemeine sich in freies Können umsetze. Kennt der Lehrer den psychologischen Prozefs des Lernens, hat er ihn eventuell aus Beispielen abstrahiert, so mufs es für ihn eine Freude sein, den ähnlichen Stoff ähnlich zu gestalten. Nur so wahrt sich der Lehrer die unerläfsliche Frische, die beim blofsen Nachtreten und Nachbeten auch der besten Methode verloren geht. Nur wenn bei der Präparation oder unmittelbar beim Unterricht der Lehrer Entdeckungen macht, Anwendungen findet, an die er vorher nicht gedacht, wenn ihm plötzlich etwas aufleuchtet, kann er sich die Kongenialität wahren, ohne die in einigen Fächern eben nichts zu machen ist. Darum also nicht eine zu weit gehende Beschränkung in methodischer und technischer Hinsicht. Man rege an, ohne zu beengen; man binde wohl, aber ohne einzuschnüren; die Regel führe nicht zur Sklaverei, sondern zur Freiheit[1]).

Die Zillerschen „Gesinnungsstoffe"[2]) sind nach Eberhardts Meinung zu künstlich für Schulen mit Kombination verschiedener Jahrgänge und enthalten zu viel rein äufserliche und darum wertlose Verbindungen; aber etwas von den Grundgedanken jenes „Gesinnungsunterrichts" wird verwertet, wenn für den Verfasser bei der Auswahl der Gedichte drei Gesichtspunkte mafsgebend waren: 1) der heimatskundliche, 2) der geschichtliche, 3) der an den Umgang und die Gefühle, besonders die religiös-sittlichen und patriotischen sich anschliefsende. Er wünscht mit der getroffenen Auswahl Apperzeptionsstoffe zu geben, zur Konzentration des Unterrichts nicht nur durch die in der Gruppierung verwandter Gedichte liegende Berührung, sondern auch durch die Möglichkeit einer Berührung derselben mit andern Unterrichtsstoffen. Mehr noch als aus der Auswahl wird die Beachtung dieses wichtigen Gesichtspunktes aus der Behandlung der Dichtungen selbst deutlich. Und hier liegt auch der eigentliche Wert des Buches, in den Winken für die Behandlung der Gedichte durch den Lehrer. Entsprechend den Formalstufen ist der allgemeine Gang der Betrachtung folgender: I. Vorbereitung (orientierende Vorbesprechung). — II. Vorlesen (durch den Lehrer), welches schon zur Darbietung (Synthese) gerechnet werden mufs. — III. Eingehende Besprechung und Erläuterung des Gedichts (eigentliche Darbietung). — IV. Übersicht über die Gliederung des Gedichts, Herausstellung von Überschriften der einzelnen Glieder, Feststellung des Grundgedankens, der Idee (?? s. unten) des Gedichts, vergleichende Verknüpfung (Association). — V. Anwendung, Übung, durch verständnisvolles Vorlesen von Seiten der Schüler, durch kleine mündliche Aufgaben (z B. Zusammenfassungen der Überschriften, des Gesamtinhalts u. s. w.) oder auch durch sich anknüpfende

[1]) Eberhardt, Vorrede S. 6.
[2]) Vgl. d. genannte Referat S. 36 ff.

schriftliche Übungen im Niederschreiben, im Wiedererzählen, in der Beantwortung einzelner Fragen, in der Ausarbeitung kleinerer Abhandlungen u. s. w.[1])

Aber dieser Gang erscheint in mannigfaltigen Variationen, als Skizze einer kürzeren oder ausführlicheren Behandlung, einer Behandlung für gehobene Schulen und für einfachere Verhältnisse, für die Unter-, Mittel- oder Ober-Stufe der Schüler u. s. w. Zuweilen scheint die oben mitgeteilte Stufenfolge willkürlich verändert, z. B. wenn der Abschnitt „die Entstehung des Gedichts" nicht mit der Vorbereitung verknüpft, sondern an das Ende der Betrachtung gesetzt wird; doch wird eine nähere Betrachtung solcher Abweichung sogleich zeigen, dafs diese Umstellung nur scheinbar ist (z. B. Bd. I S. 101 bei der Erläuterung des Gedichts „die alte Waschfrau"), oder dafs besondere Gründe für sie vorhanden waren.

Sehr zweckmäfsig ist die Markierung der beim Lesen besonders zu betonenden Worte in dem jedesmal voraufgestellten Abdruck des Gedichts; denn mit grofsem Nachdruck wird die Notwendigkeit der planmäfsigen und energischen Übung eines richtigen und dem poetischen Gehalt gerecht werdenden Lesevortrags hervorgehoben, eine Sache, welche in den höheren Schulen noch viel häufiger vernachlässigt wird als in den Volksschulen. Sehr dankenswert ist auch die bei vielen Gedichten zum Schlufs hinzugefügte Darlegung der rhythmischen Gliederung.

Sollen wir zum Schlufs einige Desideria herausheben, so sind es vor allem zwei: die Stufe des Systems, d. h. der systematischen Einordnung a) jedes Gedichtes und b) des durch dasselbe gewonnene Anschauungs- und Gedankengehaltes[2]) in ein gröfseres Ganze tritt nicht deutlich genug heraus. Zwar erscheint die Kategorie „System" einigemal (z. B. II S. 36), doch mehr als eine verlorene Einzelheit, nicht aber als ein Teil eines systematischen Ganzen. Die Sache selbst wird freilich in der Darstellung des Abschnitts „die Freiheitskriege in Wort und Lied" (II S. 55 ff.) deutlich; zur leichteren Einführung in die Herbartsche Didaktik wäre es aber erwünscht gewesen, wenn diese Stufe des Lehrverfahrens nicht erst mittelbar zwischen den Zeilen herausgelesen werden müfste, sondern klar und ausdrücklich vorgeführt würde.

Sodann läfst nicht ohne Bedenken das Bemühen des Verfassers, den Grundgedanken der Dichtung auf einen einzelnen Satz zurückzuführen, z. B. für Schillers Graf von Habsburg: „der

---

[1]) Vgl. das genannte Referat S. 52 ff., 113 ff., und die tabellarische Übersicht über das Lehrverfahren ebendas. im Anhang.

[2]) Es handelt sich auf dieser Stufe um Einreihung und Einordnung der einzelnen (methodischen) Einheiten in den systematischen Zusammenhang eines gröfseren Ganzen zur Erzeugung gröfserer Begriffsreihen. Vgl. die angef. Tabelle, Stufe 4.

Gesang eine heilige Macht.“ (I S. 76) Uhlands des Sängers Fluch: „die heilige Macht des Sängers im Kampf mit der finstern Gewalt des Bösen“ (I S. 83) Schillers Bürgschaft: „die über alle Hindernisse triumphierende, zur höchsten Seelengröfse sich steigernde Treue“, Schillers Kraniche des Ibykus: „die hehre Macht des Gesanges führt in Verkettung mit andern Umständen die Entdeckung auch der verborgensten Frevelthat herbei.“ — Diese Art erinnert an die einst von Hiecke angeregte, nun nach vielem Mifsbrauch überwundene Manier der Lehrer des Deutschen, „die Idee“ eines Gedichtes, selbst eines Dramas herauszusuchen, d. h. die Quintessenz des Gehaltes auf eine kurze Formel zu bringen. Abgesehen davon, dafs die hier mitgeteilten Beispiele in der einfachen Volksschule sich befremdlich ausnehmen, ist eine derartige Destillierarbeit überhaupt nicht unbedenklich; sie kann dem Reichtum einer Dichtung leicht Gewalt anthun und läfst die Unerschöpflichkeit des Gehaltes jedes wahrhaft schönen und klassischen Gedichtes nicht genügend zum Bewufstsein kommen. Und doch wird gerade dies eine Hauptforderung der Einführung in das poetische Verständnis sein müssen, dafs der Schüler bei aller Herrschaft über das Objekt, zu welcher der Unterricht ihn geführt haben soll, gleichwohl ein deutliches Gefühl mit hinwegnimmt von dem ‘decies repetita placebit’, weil das wahrhaft Schöne bei jeder neuen Versenkung neue Seiten und neue Tiefen offenbart.

Indessen hindern diese Bedenken nicht, das Buch eine der beachtenswertesten Erscheinungen auf dem Gebiet der Litteratur des deutschen Unterrichts zu nennen. Wir empfehlen es um so angelegentlicher den Lehrern auch an den höheren Schulen, je mehr es gerade hier an Lehr- und Hilfsbüchern fehlt, die uns nicht nur das den Schülern zu überliefernde Material mitteilen, sondern auch Winke über die Art und Weise der Behandlung desselben. Und die hier gegebene ruht auf festen Prinzipien. Das aber ist es, was uns not thut: ein fester Boden, auf dem eine Diskussion über Didaktik und Methode erst fruchtbar, ja überhaupt erst möglich wird. Jetzt beschreibt jeder in der Regel seine subjektive Manier und sucht sie andern einzureden. Daher versteht man sich häufig kaum, und der Subjektivismus auf dem Gebiet der „Gymnasial-Pädagogik“ ist so ins Kraut geschossen, daher auch die Abneigung so vieler gegen alles, was Methode heifst, weil man immer nur die beengende Aufdringlichkeit einer neuen subjektiven Meinung fürchtet. Und doch beruht diese Sorge nur auf einer Verwechselung von „Manier“ und „Methode“[1]). Es würden viele als eine Erlösung aus dem Wirrwarr subjektiver Meinungen begrüfsen, wenn ihnen der

[1]) Vgl. Herbart, Allgem. Pädagogik (Pädag. Schriften herausgegeben von O. Willmann 2. A. Bd. I S. 414), und die vortreffliche Auseinandersetzung des Unterschiedes von Manier und Methode bei Stoy, Von der Heimatskunde, Jena 1876. S. 17 ff.

feste Boden einer objektiven, auf objektiven Prinzipien ruhenden Didaktik gewiesen würde. Die Herbartsche Schule glaubt ihn zu haben; mögen alle diejenigen, welche aus dem Subjektivismus heraus nach einem festen δός ποῦ στῶ sich sehnen, das dort Gegebene zunächst einmal vorurteilsfrei prüfen; vielleicht würden viele finden, dafs ein Zurückgehen auf jene Didaktik keinen Rückschritt bedeutet, sondern dafs hier die Wege gezeigt sind, denen die Zukunft auch auf dem Gebiet der „Gymnasial-Didaktik" gehört.

Dafs die Volksschule, weil sie in den Seminarien Pflegestätten der Lehrer-Bildung und damit zugleich der Didaktik besitzt, bei weitem besser daran ist, als die höheren Schulen, wird nur der leugnen, welcher die Volksschule und ihre Seminarien nicht kennt. Unter diesem Gesichtspunkte ist ein Blick auf das zweite der im Eingang genannten Werke sehr lehrreich, welches in dem Kreise der höheren Schulen ebenfalls noch viel zu wenig bekannt zu sein scheint. Dasselbe ist aus dem Kreise der Volksschule hervorgegangen, wenn sich auch ein Universitäts-Professor — Dr. Gosche in Halle — unter den Herausgebern befindet. Aber es soll die Barrieren zwischen den einzelnen Schulklassen und Schulkategorieen durchbrechen, indem es als Führer und Berater das Kind durch das gesamte Schulalter in methodischer Folge begleiten will. Es sollte nach dem Vorwort zu Band I S. 12 behandeln: Bd. I Dichtungen für die Unterklassen gehobener und die Mittelklassen ländlicher Schulen, Band II für die Mittelklassen der mehrklassigen und die oberen Stufen der ein- oder zweistufigen Landschule bestimmt sein; Band III die Oberklassen mehrklassiger Volksschulen und Band IV das Bedürfnis der Oberklassen von gehobenen Schulen, Seminarien, Realschulen und Gymnasien im Auge haben. Aber es haben die Herausgeber bald gemerkt, dafs der an sich so vortreffliche, uns höchst sympathische Grundgedanke: Einheit der didaktischen Arbeit in der einen, die niederen, wie die höheren Schulen umfassenden nationalen Schule, durch solche Scheidung leicht beeinträchtigt werden wird, abgesehen davon, dafs die gewählten Bezeichnungen der oben mitgeteilten Übersicht nicht genügend deutlich machen, dafs auch Band I—III zugleich für die höheren Schulen mit berechnet sind. Man hat daher, wie das Vorwort zum II. Bande mitteilt, diejenigen Dichtungen, welche verschiedenen Stufen mit gleichen Recht zugewiesen werden könnten, nicht ausschliefslich für die Unterstufe, sondern in einer mehr abschliefsenden Weise auch für die höheren Stufen behandelt, und es dem Lehrer überlassen, aus dem gegebenen Stoffe für die jeweilige Altersstufe das Passende auszuwählen. So wird man im I. Bande nicht nur zahlreiches Material für die Vorschule, sondern auch eine ganze Zahl solcher Dichtungen erläutert finden, welche sonst die Lesebücher für Sexta bringen, und in den folgenden Bänden die meisten der-

jenigen Dichtungen, welche auch in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen behandelt werden.

Das Eigentümliche des Buches liegt aber auch hier, wie bei demjenigen von Eberhardt, nicht in der Auswahl des Materials, sondern in der Art der Behandlung. Darin suchen die Herausgeber „den Berechtigungsschein“ für ihr Unternehmen. Sie wollen den vorhandenen Büchern keine Konkurrenz machen, aber „ein Scherflein zur Lösung einer methodischen hochwichtigen Frage beitragen, wie die geistigen Nährstoffe des Lesebuchs in lebendige Kraft zu verwandeln seinen, so dafs das „Interesse“ des Kindes in die Lernarbeit hineingezogen wird. So wenden sie sich in gleicher Weise gegen die Bequemlichkeit und den Schlendrian, der sich begnügt, lesen und wieder lesen zu lassen, ohne dafs die Lesenden entdecken, wie zwischen den toten Zeichen Geist und Leben webt und waltet, gegen den Lesemechanismus also, welcher die schönen lebenskräftigen Stoffe totliest — wie gegen die Beschränktheit derer, welche sich mit dem Abfragen des Inhalts und dürftigen äufserlichen Notizen begnügen, ohne je bis zum Kern zu dringen —, aber auch gegen die Überklugheit, welche die Dichtungen zu Atomen zerfasert, hineinschachtelt, was nicht hineingehört, und sie unter dem Schutt und Gerölle von Erklärungen und Notizen begräbt —, endlich gegen die Realienfanatiker, welche das Lesebuch nur als Realienbuch behandeln, ebenso wie gegen die einseitigen Grammatiker, welche in dem Lesestoffe nur grammatische Präparate sehen; — die Dichtung soll die Hauptsache, die Interpretation immer eine bescheidene, verständnis- und taktvolle Dienerin bleiben. Denn da von der inneren Kraft der Dichtung die Hauptwirkung zu erwarten ist, so besteht die Aufgabe der Interpretation darin, in die Dichtung einzuführen, ihre Schönheit zu erschliefsen, das Auge zu rechtem Sehen zu schärfen, die Seele zu rechtem Empfinden zu stimmen. Und nun folgen ganz vortreffliche Winke über die Methode der Behandlung, welche allein schon das Werk zu einem höchst beachtenswerten machen, und die wir auf das angelegentlichste zur Beachtung empfehlen.

Die Methode der Behandlung, heifst es, hat sich eng dem Wesen des Gegenstandes anzuschmiegen und ihm ihre Gesetze abzulauschen. Sind nun Dichtungen Kunstwerke, so mufs ihre Behandlung ein Kunstgenufs sein oder doch dazu führen. Welche psychologischen Stufen durchläuft nun der Kunstgenufs?

I. Die Stufen der Vorbereitung. Was beim Unterricht nicht zur Vorstellung in der Seele wird, ist in der Regel für die Bildung verloren. Neue Vorstellungen dürfen aber nicht unvermittelt und wesenfremd in die Seele platzen, sondern müssen sich auf vorhandene stützen und an verwandte lehnen, wenn sie sichals Bildungs- und Lebensstoff assimilieren sollen. Der Lehrer mufs so genaue Fühlung mit der kindlichen Seele haben, dafs er

an jedem Worte fühlt und weifs, ob es wie ein Pfeil zum Sichermale fliegt und trifft oder ziellos ins Weite schwirrt. Stets hat er das Neue im Unterricht an die vorhandenen Vorstellungen anzuknüpfen oder die fehlenden Voraussetzungen erst zu schaffen. Er mufs darum gleichsam alle eingeschlagenen Nägel kennen, woran er das Neue anhaken kann. Was als Lebenston fortklingen soll, mufs vorher vielmal vor- und anklingen[1]). — Es wird nun gezeigt, auf wie mannigfache Weise die Vorbereitung geschehen kann: bei ganz einfachen Dichtungen durch gutes Vorlesen — es fällt dann diese Stufe mit der folgenden zusammen —, durch kurze Erklärung der wenigen unbekannten Ausdrücke, endlich durch das Aufbauen eines Gedichtes in der Weise, dafs die Schüler an der Hand des Lehrers die Materialien der Dichtung zusammentragen und er sie nur in das rechte Licht rückt; — bei schwierigeren Gedichten durch Zeichnung eines Situations- und Stimmungsbildes, das die Seelen der Hörer in die rechte Spannung versetzt. Denn der Zweck ist jedesmal die Erregung der Erwartung dadurch, dafs alle Steine des Anstofses aus dem Wege geräumt werden[2]).

Die II. Stufe ist die der Unmittelbarkeit. Sie besteht in einem möglichst guten Vorlesen der Dichtung durch den Lehrer. Seine Stimme und Geberde helfen die innere Kraft der Dichtung flüssig machen und in die kindliche Seele tragen[3]).

Es folgt die III. Stufe der Vertiefung. Sie würde in logischer Folge sich so vollziehen, dafs man Ort und Zeit der Handlung skizziert, die auf der Scene sich bewegenden Personen oder personifizierten Dinge charakterisiert, den Gedankengang und die Gliederung der Dichtung aufdeckt, vor allem durch zweckmäfsige Kern- oder Konzentrationsfragen, welche das tiefere und volle Verständnis den Schülern zu erschliefsen suchen, — endlich auf die Schönheiten und Eigentümlichkeiten der Formen, die wirksamen (poetischen) Mittel der Darstellung aufmerksam macht u. s. w.[4])

Die IV. Stufe ist diejenige der Verwertung. Wie die Unterrichtsarbeit alle Geisteskräfte ins Gefecht zu führen hat, so mufs auch der Unterrichtserwerb allen Seiten des menschlichen Wesens gerecht werden. Auch die Behandlungen der Dichtungen des

---

[1]) Dem Kundigen ist deutlich, dafs hier das Wesen der Apperzeption charakterisiert wird. Vgl. K. Lange Über Apperception. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Plauen 1879. H. Kern Grundrifs der Pädagogik § 9.

[2]) Stufe der Vorbereitung, Analyse bei Herbart-Ziller; vgl. das gen. Referat S. 52. — Über das Moment: Erregung der Erwartung vgl. H. Kern a. a. O. § 10.

[3]) Vgl. Herbart über die Stärke des ersten Eindrucks, die Frische der Empfänglichkeit, Pädag. Schriften (O. Willmann) I 407 Anm., II 540.

[4]) Über „Vertiefung und Besinnung“ vgl. Herbart Pädag. Schr. I 376, 381 ff. bes. 388 und das gen. Referat S. 62 ff.

Lesebuchs hat die Erkenntnis zu bereichern, Sprachverständnis und Sprachfertigkeit, diese Angelpunkte der Sprachpflege, zu fördern, die Gefühle zu veredeln, den Willen zu kräftigen und in der Schatzkammer des Gedächtnisses das Beste unverlierbar aufzuspeichern. Je mehr der Beziehungen sind, mit denen sich das Einzelne verknüpft, desto fester haftet es. Die besten Anker des Gedächtnisses sind Verständnis, Liebe und — Übung[1]).

Die Verwertung wird sein können: 1) Nutzanwendung für Herz und Leben. Der Unterricht, der das Gefühl nicht veredelt und den Willen nicht läutert und festigt, mithin nicht erzieht, ist nur ein halber. Nie darf der Appell an das Herz des Lernenden vergessen werden. Kennen mufs Können, Wissen mufs Wollen werden. — 2) Anklänge an Bekanntes und Verwandtes, so wie Vergleichungen. Jedes Neue mufs sich mit dem Vorhandenen associieren, um sich selbst zu stützen und halb Verdunkeltes wieder über die Schwelle des Bewufstseins emporzuheben. Nichts trägt mehr zur Klärung und Befestigung der Vorstellungen bei, als die Vergleichung. Denken heifst vergleichen. Parallelismus oder Antagonismus ist der Doppelschritt, in dem sich Gedanken und Thatsachen bewegen[2]). — 3) Rede- und Stilübungen. Der innere Gewinn soll sich hörbar und sichtbar zeigen. Fehlt diese Manifestation, so ist der Gewinn zweifelhaft. Die Rede- und Stilübungen können Beantwortung zusammenfassender Fragen, Beschreibungen, Vergleichungen, Charakteristiken, Um- und Nachbildungen, grammatische, orthographische und etymologische Aufgaben, Anwendung verwandter Sprüche und Sprüchwörter u. s. w. sein. — 4) Memorieren und Recitieren.

Dieses „methodische Tableau" für die Behandlung von Dichtungen soll aber nicht ein eiserner Rahmen sein, auf den jede Dichtung gespannt und Zug für Zug angepafst wird. Dann könnte es in ungeschickter Hand leicht ein Prokrustesbett werden, auf dem die Schönheit verrenkt und verstümmelt, der Geist aber ausgetrieben würde. Es soll nur Gesichtspunkte fixieren, den Weg zu einer planmäfsigen Behandlung zeigen und dem Lehrer einen Schlüssel bieten, um an jede Dichtung herantreten und von ihrem inneren Gehalte dies und das erschliefsen zu können. Die eine Dichtung wird nach dieser, die andere nach jener Seite

---

1) „Methode" bei Herbart und Ziller, „Funktion" bei Vogt, „Übung" bei Kern, „Anwendung" bei Ziller, Dörpfeld u. Rein. Vgl. das gen. Referat S. 66 ff. und 113.

2) Der Kundige erkennt hier überall die Grundanschauungen, Sprache und Terminologie der Herbartschen Schule. Vgl. den Index von Willmann in der Ausg. von Herbarts Pädagog. Schriften Bd. II S. 672 ff. unter: erziehender Unterricht, Schwellen des Bewufstseins, frei steigende Vorstellungen, Apperzeption, Association, Wirkung auf den Willen, — und das gen. Referat in den betr. Abschnitten.

ergiebiger sein, die eine wird eine Beleuchtung nach allen, die andere nur nach einer oder zwei Seiten erfordern.

Wir haben die Herausgeber meist in ihren eigenen Worten reden lassen und nur einige Anmerkungen hinzugefügt. Dann ergiebt sich das überraschende Resultat, dafs die Herausgeber ganz auf dem Boden der Herbartschen Didaktik stehen, aber es sorgsam vermeiden, den Namen dieser Schule zu brauchen, — sodann, dafs sie die Terminologie der Schule verwenden, deutlich genug für den mit derselben Vertrauten, aber doch so, dafs sie nicht unbequem wird für die mit derselben Unbekannten. Man kann in diesem Verfahren eine praktische Klugheit erkennen, und besonders, was die Terminologie anbetrifft, so ist ja oft schon nachdrücklich darauf hingewiesen, dafs es der Verbreitung der didaktischen Grundsätze jener Schule nicht förderlich sei, wenn man sich ausschliefslich in ihrer zum Teil „dunkeln Terminologie“ bewegen wolle[1]). Aber wenn man, wie die Herausgeber, im grofsen und ganzen auf dem Boden jener Didaktik steht, so soll man auch bekennend dafür eintreten. Indessen kann jene reticentia der Herausgeber auch anders aufgefafst werden, als ein Zeugnis nämlich dafür, wie sehr die Didaktik jener Schule schon Gemeingut geworden ist, wenigstens in den Kreisen der Volksschule[2]). Es wäre dann eine Bestätigung der vom Unterzeichneten früher ausgesprochenen Behauptung, „dafs die wesentlichsten der von der Herbartschen Schule hingestellten und begründeten Forderungen auch aufserhalb seiner Schule in der Empirie bereits vielfach in Anwendung und Geltung sind, am meisten in den Seminarien für die Volksschule[3]).“ Ferner wird der Einblick in das von den Herausgebern aufgestellte methodische Tableau und die Vergleichung desselben mit anderen deutlich machen, wie grofs die Freiheit der Bewegung innerhalb der Schule ist, wie wenig die Anerkennung und Gemeinsamkeit ihrer allgemeinen didaktischen Prinzipien und Grundlagen die Anwendung im einzelnen beengt oder zu „schablonenhaftem Mechanismus“ macht.

Endlich mag auch die Vergleichung der Behandlung des Gedichtes von Hölty „das Feuer im Walde“ durch den Unterzeichneten (in dieser Zeitschrift 1883 S. 321 ff.) mit der durch die

---

[1]) Vgl. die Schrift: Herbart und seine Jünger, Freunden und Gegnern zur Verständigung. Langensalza 1880. S. 12 ff. und 29 ff. — Über die Dunkelheit der „allgemeinen Pädagogik Herbarts“ handelt auch O. Willmann in Bd. V der Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädag. Er schliefst sehr treffend: „Wer hätte das Buch (die allgem. Pädag. Herbarts) in sich aufgenommen, dem es nicht trotz aller Dunkelheiten eine Quelle des Lichts geworden wäre?“

[2]) „Allmählich und ohne dafs sie selbst es merkten, haben die nicht unserer (d. h. der Herbartschen) Schule angehörigen Schulmänner ein gutes Teil Herbartscher Pädagogik in sich aufgenommen und in ihren Schulen praktisch werden lassen.“ Herbart und seine Jünger S. 24.

[3]) Das seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle S. 29.

Herausgeber Bd. III S. 129 ff. gegebenen Erläuterung zeigen, wie man auf dem Boden der gleichen Grundanschauungen zu immer noch recht verschiedenen Ausführungen gelangen kann. Dem Unterzeichneten — mit Beschämung gesteht er es ein — ist das Werk der Herausgeber erst nach Veröffentlichung seiner Präparation auf die Behandlung des Höltyschen Gedichtes bekannt geworden, und er fürchtete, als ihm die Arbeit der Herausgeber zu Gesicht kam, etwas Überflüssiges veröffentlicht zu haben; aber wie er aus jener nachträglich gelernt zu haben mit Freude bekennt, so wird auch der Verf. jener andern Erläuterung zugeben, dafs er noch manches zu tieferem Verständnis übrig gelassen hat. Das wahrhaft Schöne ist eben unausdeutbar.

Wir sehen davon ab, das Einzelne der Ausführung in dem Werk zu besprechen, und begnügen uns mit der Bemerkung, dafs die Ausführung selbst wiederum das Bild einer sehr mannigfaltigen Anwendung des „methodischen Tableaus" erkennen läfst und dafs ein Reichtum feinsinniger Bemerkungen und vortrefflicher, methodischer Winke darin enthalten ist, welcher das Werk zu einem der anregendsten und fruchtbarsten auf diesem Gebiete machen kann. Auch den höheren Schulen es recht nachdrücklich zur Beachtung zu empfehlen, zugleich als ein direktes oder indirektes Zeugnis für die Bestrebungen der Herbartschen Schule, — nicht eine eigentliche, ausführliche Rezension des Werkes, war der eigentliche Zweck der vorstehenden Zeilen.

Halle a. S. O. Frick.

---

1) Ernst Köhler, Mittelhochdeutsche Laut- und Flexionslehre nebst einem Abrifs der Metrik für Oberklassen höherer Schulen. Zweite Auflage. Dresden, O. J. Bleyl und Kämmerer. 34 S. 8.

Die erste Auflage wurde in dieser Zeitschrift 1880 S. 133—136 von Rödiger als durchaus fehlerhaft, daher unbrauchbar abgewiesen; andere Stimmen sprachen sich ähnlich aus. Die neue Auflage hat sich daher zunächst als eine verbesserte zu legitimieren. Der Verfasser hat sich nun die Ratschläge seines Rezensenten vielfach, aber durchaus nicht immer zu Nutzen gemacht, und oft genug begegnen in den entsprechenden, freilich fast durchweg umgestellten und im Wortlaut abweichenden Paragraphen die alten Verstöfse. Die Vorrede ist unterdrückt, die beiden ersten Paragraphen haben den Platz gewechselt, aber sie sind noch vorhanden, obgleich Rödiger mit Recht bemerkte, dafs ein Abschnitt über morphologische Einteilung der Sprachen, „die mit dem mhd. nicht die Spur zu schaffen hat", höchst überflüssig ist und eine weitläufige Behandlung des indogermanischen Sprachstammes recht gut fehlen dürfte. Die mangelhafte Definition des Begriffes mittelhochdeutsch § 4, 2 ist geblieben, ebenso die Anmerkung von der Vokalschwächung in fremden neueren Sprachen:

lat. *homines*, franz. *hommes*; got. *habaidédeima*, engl. (*we*) *had*! Mit Rödigers auf § 10, 2 (jetzt § 9a) bezügliche Frage: „Ist *bivouac* mhd.?“ wufste der Verf. offenbar nichts anzufangen und schreibt nun: „in dem romanisierten *bivouac* (Beiwacht)!“ Auch im metrischen Abschnitt hat sich Köhler gegen einige Ratschläge verhärtet: § 45 ist zwar nunmehr zu lesen: *het iemen geságet Etzelen*, aber die Anweisung nicht unterdrückt: (lies *g'saget*). Die unglückliche Definition der Nibelungenstrophe, die damit in Widerspruch tretende Auffassung der Kudrunstrophe (vgl. Rödiger S. 135) sind stehen geblieben.

Aber auch was meinem Vorgänger „zu viel gewesen“ enthält noch manches Bedenkliche, Inkorrekte, Schiefe. Weshalb ist S. 8 *liumet* (Leumund) angesetzt, da doch *liumunt* vorhanden ist? S. 12 wird die Reduplikation so definiert: diese Verben „verdoppeln in sehr früher Zeit im Präteritum, wie das Latein in *dedi, didici, spopondi* u. s. w. ihre Stammsilben“. S. 27. „Manchmal rückt auch im Verse der Hochton von der ersten auf die zweite Silbe (schwebende Betonung): *Rumólt der kuchenmeister*. Aus der neueren Dichtung vergl. Schiller: Damón, den Dolch im Gewande. Uhland: Siegfriéd nur einen Stecken trug“. Damit soll die schwebende Betonung erklärt sein? S. 28. Anwendung des daktylischen Rhythmus ist in der Lyrik durchaus nicht so selten wie aus dem Wortlaut entnommen werden kann. S. 29. *auch hât er'z sère engolten* (für *er ez*), wo *ouch*, *ers*, (*er es*) zu lesen sind. S. 33. „Einstrophige Gedichte heifsen Sprüche“! — Der Hildebrandston hat seinen Namen „von dem Hildebrandsliede Caspars von der Roen“: dieses Gedicht ist aber nicht von der Hand Caspars aufgezeichnet, mithin kein Grund vorhanden es ihm zuzuschreiben.

Nichtsdestoweniger bezeichnet diese Auflage einen Fortschritt gegen die erste. Ob sie aber in ihrer neuen Form für Oberklassen höherer Schulen weniger ungeeignet ist als in der früheren, mufs bezweifelt werden. Das häufige Zurückgreifen auf got. ahd., auch gelegentliches Anziehen der Dialekte, manch überflüssiges Detail (S. 4 Anm. zweiter Satz; 16 Anm. 2; 20 Anm. 2; 24 Anm. u. a.) erschweren jedenfalls die Benutzung des Buches in der Schule, die nicht den Gegenstand studieren, sondern höchstens über ihn orientieren soll.

2) Richard von Muth, Mittelhochdeutsche Metrik. Leitfaden zur Einführung in die Lektüre der Klassiker. Wien, Hölder, 1882. X und 130 S. 8.

Wie angenehm und bequem hat es doch die Jugend heutzutage! Es waren keine leichte Stunden — ich entsinne mich ihrer recht gut —, als ich aus Lachmanns Anmerkungen zu Iwein, Walther, der Nibelunge Not, Haupts zum Erec und Engelhard u. a. m. den reichen Schatz metrischer Details zusammentrug, die

sich dann an Lachmanns mystischen Abrifs der mhd. Metrik (1844) willig anfügten. Ihn dankten wir Müllenhoff, der ihn seinen „Paradigmata zur deutschen Grammatik" angehängt hatte. Das Heft, das so entstand, liegt nun wieder einmal vor mir, fast so gelb wie der Umschlag des neuen Buches, mit dem uns v. Muth jüngst beschenkt. Dann kam ein Kolleg Müllenhoffs über altdeutsche Metrik im Anschlufs an Minnesangs Frühling, und was zerstreut gesammelt war, baute sich hier zum reichgegliederten Systeme auf und stand auf der gewaltigen Basis, die der feinfühligste aller Forscher und Kritiker der deutschen Verskunst erschaffen hat. Freilich fehlte es nicht an Widerspruch, andere Auffassungen suchten sich Geltung zu verschaffen, Bartschs Untersuchungen über das Nibelungenlied brachten Anregendes und Förderndes, das freilich die Arbeit nicht erleichterte, — aber diese Arbeit war unendlich reich an Freude und Genufs. Ob das unverhältnismäfsig leichter erworbene Gut dem heutigen Studierenden ebensoviel davon gewährt?

Denn solchen ist v. Muths Arbeit gewidmet, „die zum ersten Male an die Lektüre unserer mittelalterlichen Klassiker schreiten wollen". Darum wird auch auf eine historische Darstellung der Entwickelung unserer Metrik verzichtet. Mit Material auf das vortrefflichste ausgerüstet — Zacher stellte dem Verf. mit bekannter Bereitwilligkeit das Heft zur Verfügung, in dem er im Wintersemester 1842/43 Lachmanns Vortrag nachgeschrieben —, durch eigne Studien als Führer auf dem Gebiete legitimiert, beschränkt sich v. Muth darauf, die Regeln darzulegen, welche von Hartmann bis Konrad in Geltung und Übung gestanden. Überall liegt natürlich Lachmanns Gesetzbuch zu Grunde, auf die klassischen Stellen zum Iwein u. s. w. ist unablässig verwiesen, aber auch den Gegnern ist oft genug das Wort erteilt, ihre Ansicht mehrfach des breiteren dargelegt, während der Verf. nur selten seine eigene Meinung entscheiden läfst. Chronologisch ist v. Muths Zusammenstellung nicht die erste auf diesem Gebiet, doch gebührt ihr diese Stelle wegen der methodischen und klaren Darstellung vollauf. Denn wenn irgend etwas, fehlte Klarheit seinen Vorgängern durchaus, und oft genug erforderte der Ausdruck mehr Nachdenken als der Gegenstand. Dieser Eigenschaft dienen auch die zahlreichen, gut ausgewählten Beispiele, die der genannten Epoche entnommen sind und das Grenzgebiet nur selten streifen. Den sechs Kapiteln, welche die eigentlich metrischen Fragen behandeln, sind zwei andere über die Strophe und über den Leich hinzugefügt, die mehr dem Gebiet der Poetik angehören als dem der Metrik. Aber sie sind durchaus dankenswert in Anbetracht der gewaltigen Unklarheit, die sich noch immer um die Begriffe Strophe und Vers im Kopfe solcher lagert, die sich zu Verfassern von Handbüchern der Metrik berufen fühlen. Besonders angenehm war es dem Ref., die Entwickelung der epischen Strophe hier

ausführlich vorgetragen zu sehen — sie ist doch wohl mehr als Hypothese (S. 101); vielleicht bemächtigt sie sich nun weiterer Kreise und findet allgemein die ihr zukommende Beistimmung. Zu Kap. VIII hätte wohl auf Lachmanns Abhandlung Kl. Schr. I S. 325 ff. verwiesen werden können. Willkommen ist der Anhang: Wichtige Bemerkungen über den Brauch einzelner Autoren und Dichtungen.

Berlin. Hans Löschhorn.

Friedr. Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. Neunzehnte (der neuen Folge zweite) Auflage, bearbeitet von Konr. Duden. Nördlingen, Becksche Buchhandlung, 1882. XVIII u. 214 S.; dazu: Rechtschreiblehre auf 76 S. 8.

Die bekannte Grammatik von Bauer hat in der 18. und 19. Auflage durch Duden eine neue Bearbeitung gefunden, die in dem Abschnitte über die Rechtschreibung sich zu einer völligen Umarbeitung gestaltet hat.

Die Bedeutung der Grammatik von Bauer besteht bekanntlich darin, dafs dieselbe zugleich den Forderungen der Wissenschaft und der Schule gerecht wird. Nicht blofs die Ergebnisse der historischen Schule werden in recht guter Weise vorgeführt, sondern auch die logische Seite der Sprache, für welche zuerst Ferd. Becker grundlegend gewirkt hat, erfährt in der Syntax eine vortreffliche Behandlung; sodann haben die Bestrebungen der s. g. psychologischen Schule, deren tüchtiger Vertreter v. Thrämer ist, einen grofsen Einflufs auf das Buch ausgeübt. Das Bestreben dieser psychologischen Schule ist ja vor allem auf die Gegenwart und die Ausbildung der Sprachfertigkeit gerichtet.

In einer Tabelle wird zunächst ein Überblick über den indogermanischen Sprachstamm gegeben, darauf in der Einleitung eine knappe und gute Übersicht über die Geschichte der deutschen Sprache, die zugleich die Schüler mit den Hauptvertretern der litteraturgeschichtlichen Entwicklung bekannt macht. Daran schliefst sich die Lautlehre, sowie die Abschnitte über die Nomina, Verba, Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und Interjektionen. Es folgt eine ausführliche Darstellung der Lehre von der Wortbildung auf 42 S., die besonders wegen der Abschnitte über die ablautenden Verba mit ihren Sprofsformen, sowie über den Bedeutungswandel, desgleichen über „einige deutsche Wörter, deren Abstammung weniger bekannt ist“, schliefslich über „deutschklingende Wörter aus fremden Sprachen“ einen eigentümlichen Vorzug dieser Grammatik vor andern bildet; wenigstens können die mir bekannten Schulgrammatiken von Hoffmann, Engelien, Schulz, Sommer, Heyse, Buschmann u. s. w. in gründlicher Ausführlichkeit sich nicht mit der vorliegenden hierin messen. An die Wort-

bildungslehre fügt sich der Teil, den ich für den eigentlichen Kern und Mittelpunkt des ganzen deutschen Unterrichts in der Grammatik in den unteren und mittleren Klassen halte, nämlich die Satzlehre. Die Ansicht, dafs die Satzlehre innerhalb des deutschen grammatischen Unterrichts auf den unteren und mittleren Stufen der höheren Schulen den eigentlichen Angelpunkt bilden mufs, ist in mir besonders befestigt worden durch das vor kurzem erschienene Buch von Otto Vogel, welches den bezeichnenden Titel führt: „Lehre vom Satz und Aufsatz" und für die Methode des Unterrichts in der Satzlehre von grofser Bedeutung ist. Auch die Satzlehre in der Bauer-Dudenschen Grammatik ist sehr gut; besonders sind die Bezeichnungen für die Satzverhältnisse, welche Bauer „Satzbilder" nennt, recht zweckmäfsig und können zu wirksamen Übungen behufs Einführung in das Verhältnis der Sätze zu einander benutzt werden. Der Satzlehre ist noch ein Abschnitt „über Genus, Tempus und Modus beim Verbum" beigegeben, worauf in einem Anhange „Bemerkungen zur Einführung in ein tieferes Verständnis der deutschen Sprache" folgen. Dieser Anhang enthält ausführlichere Belehrung über Brechung, Umlaut, Ablaut, starke und schwache Deklination und Konjugation, die reduplizierenden Verba, ferner über „verschiedene mehr untergeordnete oder zufällige Lautveränderungen", sodann über das Gesetz der Lautverschiebung, welches durch eine Reihe gut ausgewählter Beispiele am Griechischen, Lateinischen, Gotischen, Englischen, Althochdeutschen und Neuhochdeutschen erläutert wird. Weiter wird der Unterschied von grammatischem Satze und logischem Urteile klar gemacht und genauere Mitteilungen über die Wort- und Satzfolge gegeben; schliefslich folgt eine Auseinandersetzung der Begriffe Ursache und Wirkung einerseits und Grund und Folge andererseits.

Da Duden auf dem Gebiete der Orthographie zu den mafsgebenden Gröfsen gehört, so ist die Umarbeitung des Abschnitts über die Rechtschreibung eine besonders wohlgelungene. Die Neubearbeitung dieses Teiles ist zugleich der Art, dafs derselbe dem orthographischen Unterrichte an den höheren Lehranstalten aller deutschen Staaten, welche sich der neuen Orthographie für ihre Schulen angeschlossen haben, zu Grunde gelegt werden kann. Den Schlufs bildet eine kurze Interpunktionslehre und ein Wörterverzeichnis.

In einzelnen Punkten müssen die neueren Ergebnisse der Sprachwissenschaft noch mehr berücksichtigt werden, z. B. bezüglich der Annahme der germanischen Urvokale a, i, u und der vermeintlichen späteren Entstehung von e und o. — Wenn sodann bei der Darstellung des Gesetzes der Lautverschiebung die weiteren Forschungen Rud. v. Raumers über diesen Gegenstand erwähnt sind, so hätte auch das Ergänzungsgesetz angeführt werden müssen, welches Karl Verner darlegt in seinem in Kuhns Zeitschrift für

vergleichende Sprachforschung (XXIII S. 97 ff.) erschienenen Aufsatze „Eine Ausnahme der ersten Lautverschiebung“, eine Abhandlung, die für die gesamte Laut- und Formenlehre der indogermanischen Sprachen von grofser Bedeutung ist.

Was nun die Verteilung des in der Grammatik niedergelegten Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen betrifft, so hat Duden den von Bauer der Grammatik vorgefügten „Lehrplan für den Unterricht in der deutschen Sprache“ wiederum zum Abdruck gebracht. Ich stimme Duden völlig bei, wenn er in einer Fufsnote bemerkt, dafs verschiedene Abschnitte aus der Grammatik erst in den oberen Klassen zu vollem Verständnis gebracht werden können, wie z. B. der ganze Anhang. Nach der Entfernung des Mhd., die auch ich mit Rücksicht auf die eigentlichen Ziele des deutschen Unterrichtes auf höheren Lehranstalten für eine durchaus richtige Mafsregel halte, ist ja jetzt z. B. in der Sekunda hinreichende Zeit vorhanden, um die Schüler zu einem genaueren Verständnis der Muttersprache zu führen. Und wie gern hören sie solche Belehrungen und mit welch spielender Leichtigkeit behalten sie z. B. etymologische Erklärungen! Auch die sonst unaufmerksamen Schüler haben dafür, wenigstens nach meinen Erfahrungen, ein grofses Interesse. Gerade der Abschnitt über Etymologie hat unter der tüchtigen Hand des Neubearbeiters eine wesentliche Verbesserung erfahren. Ferner hat Duden im Interesse der realistischen Anstalten manches Neue eingefügt.

So ist denn das Buch besonders für die mittleren und höheren Klassen der Gymnasien und Realgymnasien ein vortreffliches Hülfsmittel, den Schülern ein klares Verständnis der deutschen Sprache zu verschaffen und dadurch in ihnen auch über die Schule hinaus eine regere Teilnahme für die Muttersprache wachzuhalten.

Altena in Westf. Th. Lohmeyer.

---

1) K. Hentschel und A. Junghänel, Sammlung ausgeführter Stilarbeiten. Ein Hilfsbuch für Lehrer bei Erteilung des stilistischen Unterrichts. Vierte Abteilung: Für Mittelklassen höherer Schulen. Berlin, G. Hempel, 1882. VIII und 324 S. 8. 2,80 M.

Das vorliegende Werkchen bietet ausgeführte, zum gröfsten Teil selbständige, zum kleineren Teil aus guten Quellen entlehnte Arbeiten, Schüleraufsätze, aber von Lehrern als Muster angefertigt. Jeder Ausarbeitung sind Fragen vorausgeschickt, die dem Schüler diktiert werden können, um bei der häuslichen Arbeit als Leitfaden für die Gruppierung des Stoffes zu dienen. Inhalt: 54 Beschreibungen und Schilderungen, 8 Vergleichungen, Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten (Erklärung des Sinnes, Anwendung auf einen bestimmten Fall, ausführliche Umschreibung), homonyme und synonyme Wörter (je 10 Aufsätze), Arbeiten im Anschlufs an den poetischen Lesestoff (10).

Die einfach, klar und frisch geschriebenen Aufsätze werden die Knaben gerne hören und lesen. Wenn der Lehrer das dargebotene Material verständig benutzt, kann er viel Gutes stiften.

2) K. Dorenwell, Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Bürger- und Mittelschulen. Erster Teil. Hannover, Carl Meyer, 1883. 160 S. 8. 2,40 M.

Dieser erste Teil des aus der Praxis hervorgegangenen Werkchens ist für die beiden untersten Stufen des Gymnasiums berechnet. Er enthält Fabeln, Sagen aus dem klassischen und deutschen Altertume, Erzählungen aus der Geschichte, Anekdoten und Schwänke, Beschreibungen, Umwandlung von Poesie in Prosa und einige Briefmuster. Fast jedem Abschnitte geht eine Anweisung „zur Behandlung" voran, den meisten Stücken folgt die Disposition oder der „Plan", kürzer oder ausführlicher, je nachdem. Über die Auswahl des Stoffes verbreitet sich der Herausgeber in der Einleitung. Aufserdem giebt er Anleitung zur Korrektur und Vorschriften über Form und Einrichtung der Aufsatzbücher. Alles angemessen und brauchbar. — Sehr hübsch und erspriefslich sind die „Nachbildungen" einiger Fabeln auf S. 74—81. Dergleichen Übungen sind sehr zu empfehlen und machen dem Quintaner gewifs Freude, wenn er geschickt angeleitet wird. Den heuristischen Nutzen der Fabeln hat Lessing bekanntlich sehr hoch angeschlagen. An seine trefflichen Bemerkungen sei bei dieser Gelegenheit erinnert. Ob Lessing auch mit den „Erweiterungen" der Fabeln einverstanden sein würde, steht freilich dahin. Kürze war ihm die Seele der Fabel.

Braunschweig. H. F. Müller.

Gustav Mikusch, Beiträge zum Unterricht in der Geographie. Mit besonderer Rücksichtnahme auf Kartenlesen, Terraindarstellung, Kartenprojektion u. s. w. und 48 Abbildungen. Brünn, C. Winkler, 1883. II u. 60 S. 8.

Verf. hat nicht den Ehrgeiz, über die im Titel bezeichneten Themata Neues oder auch nur eine umfassende Kompilation zu bieten, begnügt sich vielmehr, aus einer Reihe wertvoller Einzelschriften das Wichtigste herauszulesen und in einer leichten, auch dem Neuling verständlichen Sprache übersichtlich und praktisch zu verarbeiten. Dafs dabei auf einem kleinen Raum einmal alle wesentlichen Hilfsmittel des geogr. Unterrichts zur Sprache kommen, was meines Wissens bisher nicht geschehen, scheint mir das eigentümliche und eigentliche Verdienst des Büchleins zu sein. — Der erste Abschnitt, den wir füglich als Einleitung bezeichnen, hält sich bei seiner Kürze und Anspruchslosigkeit doch auf der Höhe der über den geographischen Unterricht jetzt durchdringenden Ansichten, betont als Zweck desselben die Einführung nicht blofs in die wichtigsten

äufseren Thatsachen, sondern auch in ihren gegenseitigen kausalen Zusammenhang und empfiehlt nachdrücklich die vergleichende Methode. Nur legt Verf. durch eine zu bündige Ausdrucksweise auf S. 2 ein Mifsverständnis nahe, wenn er einen verschiedenen Lehrgang für Volks- und höhere Schulen eingeschlagen zu sehen wünscht, für erstere den „synthetischen", der nach einer intensiven Behandlung der Heimat erst in weitere Kreise ausgreife, für letztere dagegen den „analytischen", der umgekehrt zu einer zunächst oberflächlichen, später erst eindringenderen Kenntnis gröfserer Erdräume führe. In der Hauptsache gilt aber doch hier wie dort die gleiche Methode. Verf. verschweigt an dieser Stelle und deutet an früherer nur leise an, dafs der angehende Sextaner die Heimatkunde schon von der Volks- oder Vorschule mitbringt, um nun allerdings gleich durch alle Erdteile zu flüchtiger, aber umfassender Orientierung herumgeführt zu werden. — In sein eigentliches Thema tritt der Verf. mit der Beschreibung der wichtigsten geographischen Veranschaulichungsmittel ein; er unterrichtet im engen Anschlufs an Delitsch' Beiträge zur Methode des geographischen Unterrichts den Leser über die hauptsächlichen Erfordernisse guter Karten und geographischer Charakterbilder und giebt ihm damit einen Mafsstab für ihre Kritik; ferner beschreibt er Zweck und Einrichtung des Globus, des Telluro-Lunariums, der Ringkugel, andeutungsweise auch des weniger wichtigen Planetariums, natürlich ohne sich hier auf eine Erörterung der an diesen Apparaten darzustellenden Erscheinungen selbst, wie Tages- und Jahreszeiten, Sonnen- und Mondfinsternisse u. s. w. einzulassen. Aber bei der elementaren Haltung des ganzen Buches hätte ich doch neben der im ganzen wohlgelungenen Beschreibung noch genauere Gebrauchsanweisungen besonders für die an zweiter und dritter Stelle genannten Lehrmittel gewünscht: ich zweifle sehr, ob ein Anfänger in dem hier Gegebenen genügende Handhaben für ihre Benutzung findet. — Sehr angesprochen hat den Ref. die nachdrucksvolle Hervorhebung des Kartenlesens, gestützt auf die empfehlenden Urteile gewichtiger Autoritäten; ja er hätte sie noch entschiedener gewünscht: ihm will scheinen, als treten in der gegenwärtigen Schulpraxis derartige Übungen noch zu sehr zurück, als müsse der zusammenhängende Lehrvortrag des Lehrers mehr einer dialogischen, fragenden und herauslockenden Besprechung Raum machen. Dadurch gewinnt die geistige Selbstthätigkeit und die im Selbstsuchen und Selbstfinden liegende Freudigkeit des lernenden Schülers. Man sollte überhaupt nicht einseitig von zeichnender, sondern zugleich von einer kartenlesenden Methode sprechen, schon deshalb, weil allem Zeichnen das Kartenlesen d. h. der präzise sprachliche Ausdruck des bildlichen Karteninhalts seitens des Schülers vorangehen mufs, soll anders der Gefahr einer nutzlosen mechanischen Nachzeichnung wirksam vorgebeugt werden.

Vielleicht findet sich demnächst eine passendere Gelegenheit, diese etwas abspringende und doch, wie ich glaube, nicht müfsige Bemerkung des weiteren zu begründen. — Die beiden nächsten Abschnitte, welche verhältnismäfsig den weitaus gröfsten Raum in Anspruch nehmen, führen in die schwierigsten Regeln der kartographischen Zeichensprache, in Terrain und Gradnetz ein. Die Terrainkunde in der hier gebotenen Ausdehnung sollte jedem Lehrer der Geographie zu Gebote stehen. Ohne das wird er dem Schüler die Bodenplastik kaum zur Genüge anschaulich machen noch das Verständnis der Karte erschliefsen können. Es werden alle drei Darstellungsarten, Horizontalschichtenmanier, Schraffenmanier und die Kombination beider, zur Besprechung gebracht, die durchaus das rechte Mafs zwischen dem Zuviel und Zuwenig innehält. — Entbehrlicher für den praktischen Bedarf könnte gerade das umfänglichste Kapitel erscheinen, das von den Projektionen handelt: wohl nur selten gerät ein Lehrer in die Lage, seine Schüler auf Vorzüge und Schwächen der verschiedenen Gradnetzentwürfe hinzuweisen, immerhin aber kommt es bisweilen vor, und schon hierfür braucht er eine genauere Kenntnis; im übrigen aber darf, auch abgesehen von diesem unmittelbaren Unterrichtsbedürfnis, billigerweise von jedem Geographielehrer eine gewisse Bekanntschaft mit den gebräuchlichsten Projektionen beansprucht werden, wie sie das vorliegende Büchlein ohne Anspruch auf tiefere mathematische Vorkenntnisse geschickt vermittelt. Durchgegangen werden 10 Entwurfsarten einer Halbkugel, 3 Darstellungen der ganzen Erde auf je einem Blatt, endlich 4 Kegelprojektionen für kleinere Erdräume. — Am wenigsten ausgiebig läfst sich der letzte Abschnitt über das Kartenzeichnen beim Schulunterricht an. Die darin entwickelten Grundsätze sind ja unanfechtbar, aber aus so spärlichen Winken wird schwerlich jemand eine hinreichende Anleitung zur autodidaktischen Erlernung des Zeichenverfahrens entnehmen. Dazu bedarf es solcher Detailvorschriften, wie sie von Delitsch in seinen gehaltreichen „Beiträgen“ und neuerlich in der Erläuterungsbeilage zu dem Debesschen Zeichenatlas gegeben sind.

Die Brauchbarkeit des Buches erhöhen manche historische Notizen und häufige Litteraturnachweise sowie zahlreiche Abbildungen in sauberem Holzschnitt, die das Verständnis der Instrumente und der kartographischen Darstellungsmittel wesentlich fördern.

Alles in allem mag denn das Büchlein angehenden Lehrern, für die es geschrieben ist, wohl empfohlen sein.

Marienwerder. Harry Denicke.

1) **Gustav Wenz, Die mathematische Geographie in Verbindung mit der Landkartenprojektion.** München und Leipzig, R. Oldenbourg, 1883. 187 Figuren. X und 299 S. 8.

Das Werk zerfällt in vier Teile. Der erste enthält eine Einführung in verschiedene Thesen der Elementar-Mathematik und der analytischen Geometrie. Aus der ebenen Geometrie werden Thesen vom Winkel, Dreiecke, Vierecke, Kreise gegeben, der pythagoreische Lehrsatz, die Berechnung des Flächeninhalts ebener Figuren und Ähnliches. Aus der Stereometrie wird die Berechnung der Körperoberflächen, besonders des Kegels und der Kugel, erwähnt, es folgen die Hauptgleichungen der ebenen und der sphärischen Trigonometrie, sowie die ersten Sätze der analytischen Geometrie; alles zusammen auf 72 Seiten. Die Heranziehung der elementaren Mathematik, die man sonst wohl hätte entbehren können, erklärt sich daraus, dafs das Buch auch für den Selbstunterricht bestimmt ist. Die Anordnung jener Thesen läfst hier und da Verbesserungen zu, z. B. auf S. 23 wird der pythagoreische Lehrsatz mit Hilfe der mittleren Proportionalen abgeleitet, und hier erst werden die Seiten des rechtwinkligen Dreiecks benannt, was füglich bei der Einteilung der Dreiecke auf Seite 7 hätte geschehen sollen. Im zweiten Teile wird die mathematische Geographie und die Projektionslehre behandelt. Die erstere erstreckt sich nur auf Gestalt und Gröfse der Erde, während die zweite die Herstellung der Kugel-, Zonen- und Terrainbilder umfafst und nicht blofs die herkömmlichen und allgemeiner gebrauchten perspektivischen und nichtperspektivischen Projektionen, sondern auch die seltneren und neueren behandelt, wie die Mollweidesche und die Sternprojektionen. Die Entwicklung ist durchaus klar und leicht fafslich, die in den Text eingedruckten Figuren sind vortrefflich ausgeführt, überhaupt Druck und Ausstattung lobenswert. Die Entwicklung der einfachen trigonometrischen Formeln wie cos (c—x), sin α + sin β hätte im ersten Teile behandelt werden können, doch wird man es nicht tadeln können, dafs sie in den Text eingeschoben sind, denn es ist ratsam, dem Selbststudium überall goldene Brücken zu schlagen. Im dritten Teile sind behandelt die Stellung der Erde im Weltall, Bewegung des Mondes, Ebbe und Flut, Sonnensystem, Sterne und etliche Spekulationen über das Weltall, die einer idealen und religiösen Weltanschauung zuführen. Es hätte dem Werke zum Vorteil gereicht, wenn unter den in der Einleitung aufgezählten Büchern, die dem Verfasser zur Unterstützung gedient haben, neben der „astronomischen Geographie“ von Martus auch die „mathematische Geographie“ von Günther, vom Verfasser als benutzt hätte erwähnt werden können. Der vierte Teil enthält mathematische Geographie in Ziffern und zahlreiche sehr brauchbare Tabellen.

Der Verfasser liebt es, den trocknen Ton der Mathematik durch Einstreuen von gemütlich-behaglichen Ausdrücken sich zu

versüfsen, die dem einen seiner Leser mehr, dem andern minder gefallen werden. Zu der letzteren Gruppe dürfen gezählt werden „der gehenkelte Saturn“ (S. 138), „aufs Haar gleichen“ und ähnliche; überhaupt wird es sich empfehlen, an dem Ausdruck noch etwas zu feilen, denn man findet „gleich also“ statt „in gleicher Weise“; „sohin“ statt „mithin“; „setzt man eigens“ (S. 48) statt „zieht man“; „Konstruktion“ wenig glücklich durch „Erstellung“ übersetzt; statt „Pythagoreischer Lehrsatz“ oft „der Pythagoräer“; mehrmals das unangenehme Wort „Ummodlung“; auf Seite 80 unten liest man: „Das südliche Kreuz sieht kein Bewohner auf der nördlichen Erdhälfte; demnach ist es nicht an allen Punkten sichtbar, obwohl es gesehen werden kann“. Unlogisch ist es ferner zu sagen (S. 157), dafs dadurch die Erfindung (Projektionsart) Merkators auch dessen Namen erhalten hat, weil ein Astronom der Petersburger Akademie dieselbe bei einer Karte von Rufsland in Anwendung gebracht hat. Druckfehler sind Haraklides statt Heraklides und auf S. 162 projektion du dépôt de la guerre, auf S. 215 ist citiert Fig. 143 statt 170. Etliche Ungenauigkeiten sind gleichfalls auszumerzen. S. 83 durfte der Meridian von Paris bei der Angabe der gebräuchlichsten Zählweisen nicht vergessen werden; ebenda steht fälschlich Parallelen statt Parallelkreise. Ungebräuchlich sind die Bezeichnungen der Dreieckseiten auf S. 44 Fig. 57, die Bezeichnung der Katheten mit k_1 und k_2. Das negative Zeichen (S. 187 unten) bei $R = -2r$ u. s. w. ist wohl nur ein Druckfehler, wenigstens sieht man seinen Zweck nicht ein; die Ludolphina statt π zu sagen empfiehlt sich auch schwerlich. Kometen erscheinen nicht immer unvermutet (S. 240) am Himmel. Viele der späteren Anmerkungen hätten als Thesen in den ersten Teil aufgenommen werden sollen.

2) W. Rohmeder und Gustav Wenz, Methodischer Schulatlas für bayerische Schulen. 4 Teile. 20 Bl. und 7 Doppelblätter. 3. Aufl. München, Expedition des Kgl. Central-Schulbücher-Verlags. 2 M.

Die neuen Erscheinungen auf kartographischem Gebiete zeigen die Tendenz immer billiger zu werden, und der vorliegende Atlas hat den Vorteil für sich, es in dieser Hinsicht mit sämtlichen Rivalen gleicher Stellung aufnehmen zu können.

Methodisch ist er insofern, als seine Blätter mit der Himmelskunde und der Einführung in die konventionellen kartographischen Darstellungsmittel beginnen und mit der allgemeinen Erdkunde und der astronomischen Geographie schliefsen. Er ist somit bestimmt, den Schüler durch sämtliche Klassen zu begleiten und bei bescheidenen stofflichen Ansprüchen auch imstande dazu. Dafs jene Einführung in die Darstellungsmittel einen Platz gefunden hat, ist erfreulich, aber um ausreichend zu sein, müfste

sie neben den orographischen Typenkarten auch die dazu gehörigen Landschaftsbilder, etwa in der Vogelperspektive, enthalten; sie ist mit den 8 Kärtchen auf dem ersten Blatte nicht zu reichlich bedacht. Der Heimatskunde im weiteren Sinne, welche, von Münchens Umgebung ausgehend, ganz Bayern umfafst, sind 4 Blätter gewidmet, für die übrigen Landesteile Süddeutschlands, welche etwa den Atlas einführen wollen, können andere Spezialkarten eingeschaltet werden. Es folgen dann nacheinander Süddeutschland, Mitteleuropa, die übrigen Staaten Europas und im vierten Hefte nach den fremden Erdteilen eine Erdkarte mit zahlreichen Nebenkartons, eine Völker- und eine Religionskarte, endlich eine Anzahl von farbigen Darstellungen zur astronomischen Geographie in kleinem Mafsstabe, aber zur Not ausreichend. An Übersichts- und Meereskarten und solchen, welche der allgemeinen Erdkunde dienen sollen, steht der Atlas erheblich hinter dem André-Putzgerschen zurück.

Im allgemeinen folgt eine Zusammenstellung der politischen Gliederung erst, nachdem sämtliche physische Karten eines gröfseren Gebiets gegeben sind, bei einigen nur ist, und zwar ohne Störung des Inhalts, die politische Grenze sogleich durch zarte rote Linien angedeutet. Während nun die physischen Karten Europas inhaltlich allen billigen Anforderungen genügen, sind die politischen durchweg zu dürftig. Dafs Schulkarten „leer" sein sollen, ist ja unzweifelhaft richtig, in voller Strenge aber doch nur für untere Klassen durchführbar, und der Primaner müfste auf einer politischen Karte von Deutschland doch mindestens etwa soviel Städtenamen finden können, wie im kleinsten Seydlitz stehen. Lassen sich beide Forderungen nicht vereinigen, so müssen zwei Karten, wenigstens Deutschlands, in einem „methodischen" Atlas zu finden sein, oder die Billigkeit ist vom Übel. An Nebenkartons mit Städteplänen ist kein Mangel, aber auf dem von Berlin fehlt trotz der Publikationszahl 1883 auch hier die Stadtbahn, und der von Paris ist so klein, dafs man nicht einmal die beiden altberühmten Seine-Inseln darauf finden kann. Die häufige Anwendung von Nebenkartons war durch den meistens nur kleinen Mafsstab der Hauptkarten geboten. Nicht völlig ausreichend erscheint das Gelieferte für die fremde Erdteile; denn wenn hier je ein Blatt für die physische und politische Behandlung eines jeden genügen sollte, so mufste entweder ein gröfserer Mafsstab gewählt, oder mufsten noch mehr Seitenkartons angebracht werden. Dafs namentlich in orographischer Hinsicht nicht genug Einzelheiten hervortreten, liegt zum Teil allerdings an der technischen Behandlung. Die Hauptkarte von Afrika erscheint bei einem Mafsstabe von 1 : 42 000 000 (die entsprechende bei André-Putzger hat 1 : 35 000 000) so klein, dafs z. B. aus dem Gebirgslande der Berberei sehr wenig herauszulesen ist, zudem fehlt der gerade für dieses Land besonders erwünschte Spezialkarton. Sodann braucht

sich der Schüler zwar nicht mit den für ihn ganz kauderwelsch klingenden Namen der verschiedenen Staaten der Union zu befassen, aber ein Land von solcher Wichtigkeit ist doch zu stiefmütterlich behandelt mit einer politischen Karte im Mafsstabe von 1 : 63 000 000. Die Bezeichnungen „hoher und kleiner Atlas“ dürften besser zu entfernen sein, denn an Ort und Stelle sind die Namen mindestens nicht zu finden, und die Gestaltung des Gebirges bietet keinen Anlafs, sie in der Kartographie beizubehalten. Die Meridiane zählen löblicher Weise alle nach dem Anfangsmeridian von Ferro.

Die technische Ausführung ist sehr verschieden ausgefallen, es finden sich vortreffliche Karten neben solchen, die sehr wenig brauchbar sind. Während Skandinaviën einen ordentlich wie eine Erlösung anmutet nach all dem üblichen Wirrwarr von Ketten, Fjelden, Fjorden, sind die Alpen durch blaue Gletscher, blaue Flüsse und blaue Seen ganz entstellt. Glücklich geraten sind meistens die Karten, wo man sich für die Gebirge der Schraffen bedient hat, weniger die in Höhenschichten gezeichneten. Fast keine Karte ist es allerdings ausschliefslich, denn die höheren Stufen sind wiederum in Schraffen aufgesetzt. So bestechend die Karten in Höhenschichten aussehen und so brauchbar sie für den geübten Kartenleser sein mögen, für den Schüler sind sie es weit weniger, da er nur schwierig die Richtung der Gebirgszüge aus ihnen erkennen kann und namentlich bei fremden Erdteilen, die in kleinem Mafsstabe mit ganz schwach getrennten Farbennüancen gehalten sind, zu viele Einzelheiten für ihn verschwinden. Weniger macht sich dieser Nachteil bemerkbar bei Karten wie der von Rufsland, wo die höheren Schichten nicht erforderlich und für die unteren ein breiterer Raum vorhanden ist. Im anderen Falle aber verlaufen diese unteren Schichten zu sehr ineinander, und die Karten sehen im allgemeinen zu grün aus. Wieviel besser sich Höhenschichten darstellen lassen in Farben, die vom tiefen Braun bis zum lichten Gelb und zum Weifs gehen, ersieht man z. B. aus der klassischen Karte von J. Chavanne in „Afrika im Lichte unserer Tage.“ Die fremden Erdteile bedürfen also in dem Atlas einer Verbesserung, und die Karten für die allgemeine Erdkunde können eine Vermehrung vertragen, die beide auch durch eine Preiserhöhung von etwa einer halben Mark nicht zu teuer erkauft sein würden.

3) **Alfred Kirchhoff**, Rassenbilder zum Gebrauch beim geographischen Unterricht. 1. Lieferung. Theodor Fischer, 1883. 4 Lieferungen à 3,60 M.

Die drei Bilder der ersten Lieferung, welche den Kopf eines Indianers, Negers und Papuas in unkoloriertem Steindruck auf sehr dickem („Kupferdruck-“) Papier darstellen, sind wirkliche Kunstwerke. Da sie zum Teil in mehr als Lebensgröfse auf Blättern von 82 cm Höhe und 63 cm Breite gezeichnet sind, so werden

sie auch auf den fernsten Bänken eines Klassenzimmers mit Deutlichkeit gesehen werden können. Etwas Eintrag thut nur dem Papua, dafs er unter seiner Haarkrone zu dunkel gehalten ist. Auf die Ausarbeitung der Haarformen mit ihrem Schmuck, Kopfgestalt und Gesichtsbildung hat der Zeichner am meisten Sorgfalt verwandt, die Kleidung ist nur angedeutet worden, da nur die oberen Brust- oder Nackenteile auf den Blättern Platz gefunden haben. Die Bilder werden dem Laien und dem flüchtigen Beschauer wenig inhaltreich erscheinen; darum war es wohlgethan, dafs der Verfasser einen kurzen erläuternden Text beigegeben hat, in welchem entwickelt wird, worauf besonders das Augenmerk zu lenken ist, und mit ihrer Benutzung kann aus den einfach gehaltenen Bildern reichliche Belehrung geschöpft werden. Die Sammlung soll offenbar den sonst vielfach vertretenen, entweder nach der Schablone gearbeiteten oder idealen Rassenköpfen entgegentreten, denn jedes ihrer Bilder stellt eine wirklich existierende Persönlichkeit, ein genügend konstatiertes Individuum dar. Die rasche Folge der übrigen Lieferungen ist in Aussicht gestellt.

Norden. E. Oehlmann.

---

1) Adami-Kieperts Schulatlas in 27 Karten. Vollständig neu bearbeitet von Heinrich Kiepert. Achte berichtigte Auflage von Richard Kiepert. Berlin, 1883. 5 M.

Bürgte auch der Name Heinrich Kieperts nicht schon für die Vorzüglichkeit dieses Atlas, so wäre uns die Höhe der bereits erreichten Auflage Gewähr dafür, dafs wir es hier mit einem der besten Unterrichtsmittel seiner Art zu thun haben. Aber wir hoffen und sehen es voraus, dafs es bei dieser achten Auflage nicht bleiben wird, gewifs ein schöner Erfolg für ein Werk, dem eine Reihe sogenannter Volksschulatlanten, welche sich durch weiter nichts als durch ihren niedrigen Preis auszeichnen, Konkurrenz machen und dessen Verfasser weder Direktor oder Rektor noch Klassenlehrer ist. Die einzelnen Vorzüge des weitverbreiteten und sicher den allermeisten Lehrern der Geographie bekannten Atlas hervorzuheben dürfte überflüssig erscheinen, wir betonen nur im allgemeinen nochmals, dafs wir es mit einem wissenschaftlich wie technisch gleich vorzüglich gearbeiteten Werke zu thun haben. Was den letzteren Punkt anbetrifft, so machen wir besonders auf die harmonische Wahl der Farben aufmerksam. Dieselbe kommt beispielsweise bei Karte Nr. 6 (Alpengebiet) ganz besonders zur Geltung. Wir geben darauf mehr, als dies für den ersten Blick nötig zu sein scheint. Ein schönes Bild weckt und nährt nicht nur den ästhetischen Sinn, sondern lockt auch zur Anschauung, was gerade bei Karten von so grofser Wichtigkeit ist; denn bei einem häufigen, selbst planlosen Betrachten guter Karten bleibt mehr im Gedächtnis des Schülers haften als durch

regelrechten Unterricht auf Grund eines Lehrbuches mit Vernachlässigung derselben. — Einige kleine Wünsche für die folgende Auflage wollen wir nicht verschweigen. Es würde wohl keine besondere Schwierigkeit verursachen, wenn die Höhenangaben auf sämtlichen Karten in Metern statt in Fufs gemacht würden oder wenn die Meter wenigstens in Parenthesen hinter den Fufs angegeben würden, wie dies auf einigen Karten, so z. B. auf Nr. 3, bereits geschehen ist. — Eine sehr hübsche Beigabe sind die Kärtchen der Umgebungen von London und Paris; warum fehlen aber die von St. Petersburg, Wien und Berlin, von welchen wenigstens das letztere doch gewifs unsern Lehrern und Schülern hochwillkommen sein dürfte? Raum für diese drei Kartons wäre auf den entsprechenden Blättern Nr. 16, 10 und 7 links unten in den Ecken zur Genüge vorhanden. — Auf den Karten von Nordamerika vermissen wir die Bezeichnung Dominion of Canada oder Kanadischer Bund, auch ist wohl die vergröfserte Provinz Manitoba durch eine Zinnobergrenze markiert, es fehlen aber die Grenzen der neueren Provinzen Assiniboia, Alberta, Saskatschewan u. s. w. nebst den Namen derselben, wie wir auch denjenigen des Nordwest-Territoriums vergebens suchen. — Eine recht erwünschte und schöne Zugabe zu dem Ganzen ist die Karte des alten Palästina mit den beiden Nebenkarten „die Stammgebiete von Israel“ und „Alt-Jerusalem“.

2) **Schulatlas der alten Welt, bearbeitet von Heinrich Kiepert. 12 Karten mit erläuterndem Text. Berlin, Dietrich Reimer, 1883.**

Dieser Schulatlas ist eine Separatausgabe der ersten zwölf Karten des für den Unterricht in der gesamten Weltgeschichte dienenden gemeinsam mit dem Unterzeichneten von Herrn Professor Kiepert herausgegebenen historischen Schulatlas in 36 Bl. (Berlin, Dietrich Reimer, 2. Aufl., 1882) in neuer Bearbeitung. Es hiefse wirklich Eulen nach Athen tragen, wollte man abermals auf die Vortrefflichkeit der Leistungen des berühmten Verfassers auf dem Gebiete historischer Geographie hinweisen oder die gediegene äufsere Ausstattung hervorheben, welche die renommierte Verlagshandlung ihren Verlagsartikeln giebt. Es würde dies im vorliegenden Falle um so weniger angebracht sein, als diese zwölf Karten einem grofsen Teil der Herren Kollegen, in deren Händen der historische Unterricht in den entsprechenden Klassen ruht, bekannt sein dürfte. Aber wir wollen wenigstens auf den dem Werkchen neu beigegebenen kurz und prägnant geschriebenen Text aufmerksam machen. Das Verständnis eines solchen historischen Textes setzt allerdings immer schon gewisse und zwar vom Standpunkte eines Schülers nicht unbedeutende geschichtliche Kenntnisse voraus, es sei denn, dafs man ihn in knappster Form als eine Art blofser Aufzählung der Gebiete nach ihren Grenzen, ihrer Einteilung und ihren hauptsächlichsten Arten hin-

sie auch auf den fernsten Bänken eines Klassenzimmers mit Deutlichkeit gesehen werden können. Etwas Eintrag thut nur dem Papua, dafs er unter seiner Haarkrone zu dunkel gehalten ist. Auf die Ausarbeitung der Haarformen mit ihrem Schmuck, Kopfgestalt und Gesichtsbildung hat der Zeichner am meisten Sorgfalt verwandt, die Kleidung ist nur angedeutet worden, da nur die oberen Brust- oder Nackenteile auf den Blättern Platz gefunden haben. Die Bilder werden dem Laien und dem flüchtigen Beschauer wenig inhaltreich erscheinen; darum war es wohlgethan, dafs der Verfasser einen kurzen erläuternden Text beigegeben hat, in welchem entwickelt wird, worauf besonders das Augenmerk zu lenken ist, und mit ihrer Benutzung kann aus den einfach gehaltenen Bildern reichliche Belehrung geschöpft werden. Die Sammlung soll offenbar den sonst vielfach vertretenen, entweder nach der Schablone gearbeiteten oder idealen Rassenköpfen entgegentreten, denn jedes ihrer Bilder stellt eine wirklich existierende Persönlichkeit, ein genügend konstatiertes Individuum dar. Die rasche Folge der übrigen Lieferungen ist in Aussicht gestellt.

Norden. E. Oehlmann.

---

1) Adami-Kieperts Schulatlas in 27 Karten. Vollständig neu bearbeitet von Heinrich Kiepert. Achte berichtigte Auflage von Richard Kiepert. Berlin, 1883. 5 M.

Bürgte auch der Name Heinrich Kieperts nicht schon für die Vorzüglichkeit dieses Atlas, so wäre uns die Höhe der bereits erreichten Auflage Gewähr dafür, dafs wir es hier mit einem der besten Unterrichtsmittel seiner Art zu thun haben. Aber wir hoffen und sehen es voraus, dafs es bei dieser achten Auflage nicht bleiben wird, gewifs ein schöner Erfolg für ein Werk, dem eine Reihe sogenannter Volksschulatlanten, welche sich durch weiter nichts als durch ihren niedrigen Preis auszeichnen, Konkurrenz machen und dessen Verfasser weder Direktor oder Rektor noch Klassenlehrer ist. Die einzelnen Vorzüge des weitverbreiteten und sicher den allermeisten Lehrern der Geographie bekannten Atlas hervorzuheben dürfte überflüssig erscheinen, wir betonen nur im allgemeinen nochmals, dafs wir es mit einem wissenschaftlich wie technisch gleich vorzüglich gearbeiteten Werke zu thun haben. Was den letzteren Punkt anbetrifft, so machen wir besonders auf die harmonische Wahl der Farben aufmerksam. Dieselbe kommt beispielsweise bei Karte Nr. 6 (Alpengebiet) ganz besonders zur Geltung. Wir geben darauf mehr, als dies für den ersten Blick nötig zu sein scheint. Ein schönes Bild weckt und nährt nicht nur den ästhetischen Sinn, sondern lockt auch zur Anschauung, was gerade bei Karten von so grofser Wichtigkeit ist; denn bei einem häufigen, selbst planlosen Betrachten guter Karten bleibt mehr im Gedächtnis des Schülers haften als durch

regelrechten Unterricht auf Grund eines Lehrbuches mit Vernachlässigung derselben. — Einige kleine Wünsche für die folgende Auflage wollen wir nicht verschweigen. Es würde wohl keine besondere Schwierigkeit verursachen, wenn die Höhenangaben auf sämtlichen Karten in Metern statt in Fufs gemacht würden oder wenn die Meter wenigstens in Parenthesen hinter den Fufs angegeben würden, wie dies auf einigen Karten, so z. B. auf Nr. 3, bereits geschehen ist. — Eine sehr hübsche Beigabe sind die Kärtchen der Umgebungen von London und Paris; warum fehlen aber die von St. Petersburg, Wien und Berlin, von welchen wenigstens das letztere doch gewifs unsern Lehrern und Schülern hochwillkommen sein dürfte? Raum für diese drei Kartons wäre auf den entsprechenden Blättern Nr. 16, 10 und 7 links unten in den Ecken zur Genüge vorhanden. — Auf den Karten von Nordamerika vermissen wir die Bezeichnung Dominion of Canada oder Kanadischer Bund, auch ist wohl die vergröfserte Provinz Manitoba durch eine Zinnobergrenze markiert, es fehlen aber die Grenzen der neueren Provinzen Assiniboia, Alberta, Saskatschewan u. s. w. nebst den Namen derselben, wie wir auch denjenigen des Nordwest-Territoriums vergebens suchen. — Eine recht erwünschte und schöne Zugabe zu dem Ganzen ist die Karte des alten Palästina mit den beiden Nebenkarten „die Stammgebiete von Israel“ und „Alt-Jerusalem“.

2) Schulatlas der alten Welt, bearbeitet von Heinrich Kiepert. 12 Karten mit erläuterndem Text. Berlin, Dietrich Reimer, 1883.

Dieser Schulatlas ist eine Separatausgabe der ersten zwölf Karten des für den Unterricht in der gesamten Weltgeschichte dienenden gemeinsam mit dem Unterzeichneten von Herrn Professor Kiepert herausgegebenen historischen Schulatlas in 36 Bl. (Berlin, Dietrich Reimer, 2. Aufl., 1882) in neuer Bearbeitung. Es hiefse wirklich Eulen nach Athen tragen, wollte man abermals auf die Vortrefflichkeit der Leistungen des berühmten Verfassers auf dem Gebiete historischer Geographie hinweisen oder die gediegene äufsere Ausstattung hervorheben, welche die renommierte Verlagshandlung ihren Verlagsartikeln giebt. Es würde dies im vorliegenden Falle um so weniger angebracht sein, als diese zwölf Karten einem grofsen Teil der Herren Kollegen, in deren Händen der historische Unterricht in den entsprechenden Klassen ruht, bekannt sein dürfte. Aber wir wollen wenigstens auf den dem Werkchen neu beigegebenen kurz und prägnant geschriebenen Text aufmerksam machen. Das Verständnis eines solchen historischen Textes setzt allerdings immer schon gewisse und zwar vom Standpunkte eines Schülers nicht unbedeutende geschichtliche Kenntnisse voraus, es sei denn, dafs man ihn in knappster Form als eine Art blofser Aufzählung der Gebiete nach ihren Grenzen, ihrer Einteilung und ihren hauptsächlichsten Arten hin-

stellen wollte. Wenn der Text nicht selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird an der Hand der historischen Karten, d. h. wenn die historische Geographie als solche nicht selbst Unterrichtsgegenstand ist — und dies ist doch nicht der Fall, da sie immer nur als Hilfsdisziplin fungiert —, dürfte es wenigen Schülern einfallen, sich selbständig mit ihm zu beschäftigen. Wenn man also den Wert eines solchen Textes nach dieser Seite hin nicht überschätzen darf, so mag er immerhin manchem Lehrer, der nicht gerade in der Lage ist, gleich nach des Herrn Verfassers Lehrbuch der alten Geographie oder auch nach seinem Leitfaden greifen zu wollen oder zu können, von Nutzen sein, so weit er eben bei seiner mit Absicht beschränkten Ausdehnung Auskunft zu geben imstande ist.

Leipzig. Karl Wolf.

J. Hoffmann, Grundzüge der Naturgeschichte für den Gebrauch beim Unterrichte. II. Teil. Das Pflanzenreich. Mit 288 dem Texte beigedruckten Holzschnitten. Fünfte Auflage. München und Leipzig, Druck und Verlag von R. Oldenbourg, 1883.

Diese 5. Auflage unterscheidet sich von der vorigen wesentlich durch die Einschaltung eines ganz neuen Abschnitts, welcher Beschreibungen von 122 wildwachsenden Pflanzen enthält. Die Beschreibungen sind nach Blütezeit und Standort der Pflanzen geordnet und liefern vorzugsweise den Unterrichtsstoff für die Sexta und Quinta; daneben können aber auch schon die wichtigsten Grundbegriffe aus der allgemeinen Botanik nach dem ersten und zweiten Teil durchgenommen werden, welche sich beide durch klare Darstellung auszeichnen. Der erste Teil handelt von den äufseren Organen der Pflanzen und deren verschiedenen Formen, der zweite betrachtet den inneren Bau, die Entwickelung und die allgemeinen Lebenserscheinungen der Pflanzen. Im dritten Teil, welcher der beschreibenden Botanik gewidmet ist, wird zuerst eine Übersicht des Linnéschen Systems gegeben, und darauf folgt die Gruppierung und Beschreibung der Pflanzen nach dem natürlichen System. Diese Grundzüge können für die Schulen, in welchen der botanische Unterricht bis in die oberen Klassen reicht, ein ausgezeichnetes Lehrbuch abgeben; aber für Gymnasien, an denen der Unterricht in der Botanik nur auf die unteren Klassen beschränkt ist, sind sie weniger geeignet, da sie entschieden zu viel Stoff bieten. Die lateinische Terminologie in dem allgemeinen Teil ist nach meiner Ansicht in einem Schulbuche überflüssig, zumal da in den für Schulen bestimmten Floren die Diagnosen in deutscher Sprache gegeben werden. Dagegen wäre zu wünschen, dafs die Biologie in der 6. Auflage mehr Berücksichtigung fände, namentlich die Bestäubung der Blüten durch den Wind, die Insekten, die Vögel und das Wasser;

dabei könnte auch auf die Verbreitung des Samens aufmerksam gemacht werden. Ich erlaube mir noch, den Verfasser auf einen Aufsatz von O. Kuntze (Mitteilungen des Vereins für Erdkunde 1880) aufmerksam zu machen, in welchem derselbe zeigt, dafs das sogen. Sargasso-Meer bei weitem nicht die ungeheure Ausdehnung besitzt, wie man früher glaubte.

Leipzig. Fr. Traumüller.

---

1) **Mich. Geistbeck, Leitfaden der mathematisch-physikalischen Geographie** für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. 4. Aufl. mit vielen Illustrationen. Freiburg i. Br., Herder, 1883. VIII u. 158 S. 1,50 M.

Seit dem Jahre 1879, in welchem die erste Auflage dieses Leitfadens erschienen, ist jetzt schon die vierte nötig geworden. Wer aber Kenntnis von dem reichhaltigen Inhalte des Buches nimmt, welches einem wirklichen Bedürfnisse entspricht, wird sich über die schnelle Anerkennung, welche dasselbe gefunden, nicht wundern. Die ersten 50 Seiten enthalten das Wichtigste aus der mathematischen Geographie in zweckmäfsiger Anordnung und klarer Darstellung, wenn auch die Kürze die genauere Erklärung des Lehrers nötig machen wird, wie es ja in dem Wesen eines Leitfadens liegt. Der Verf. ist stets bemüht, auch die neuesten Resultate der Wissenschaft zu berücksichtigen. Doch können wir es nicht für angemessen halten, dafs er geglaubt hat, auch recht hypothetische Ansichten den Mittelschulen mitteilen zu sollen, so die Anm. auf S. 49, dafs die Planeten sich einst in die Sonne stürzen müfsten, weil sie eine Hemmung durch den Weltäther erführen, die Angabe auf S. 46 über die Masse der Feuerkugeln und der Sternschnuppen, welche letztere nur wenig Gramm betragen soll. Auch manche Ausdrücke möchten wir als mindestens zweideutig bemängeln, so, wenn es auf S. 11 heifst: „je weiter wir nach Osten reisen, desto früher geht uns die Sonne auf“, und auf S. 41: „1 Pfund nach unsrer Wage würde auf der Sonne 28 Pfund schwer sein“, statt etwa zu sagen: 1 Pfund würde auf der Sonne einen Druck ausüben, wie 28 Pfund auf unsrer Erde. Auf S. 44 ist aus Versehen Mars statt des Saturns mit einer Dichtigkeit von ¼ aufgeführt. — Bei weitem reichhaltiger ist die 96 Seiten umfassende physikalische Geographie, und hier finden wir, was wir oft in den auch für Gymnasien und Realschulen bestimmten Lehrbüchern vergebens gesucht haben, die wichtigsten Resultate der physischen Geographie zweckmäfsig und klar in folgenden Abschnitten zusammengestellt: das Land, das Wasser, die Atmosphäre, die Naturprodukte, die Menschenwelt. Das Land wird nach seiner horizontalen und vertikalen Gliederung betrachtet; in einem besonderen Kapitel werden die vulkanischen Erscheinungen ausführlich erörtert. Der das Wasser behandelnde Abschnitt bespricht die fliefsenden, die stehenden Gewässer, das Meer mit seinen Strömungen und Küsten. Auch

die Schneegrenze und die Gletscher finden hier ihre Berücksichtigung. In dem Abschnitt „die Atmosphäre“ werden die thermometrischen und barometrischen Verhältnisse, die Winde und die atmosphärischen Niederschläge und ihre das Klima der einzelnen Gegenden bestimmende Verteilung besprochen. Der folgende Abschnitt handelt von der Verbreitung der Mineralschätze, der Pflanzen und Tiere und von den für diese Verbreitung geltenden Gesetzen. Ähnlich werden in dem die Menschenwelt besprechenden Abschnitte die die Verteilung der Bevölkerung auf der Erde bedingenden Ursachen erörtert, die Unterschiede der Racen, der Religionsformen und ihre Verbreitung, die politischen Verhältnisse, der Weltverkehr. Überall werden nicht blofs die Thatsachen angegeben, sondern es wird im Ritterschen Sinne auf die Ursachen und Wirkungen der betreffenden Erscheinungen hingewiesen, der innige Zusammenhang zwischen den in den verschiedenen Kapiteln besprochenen Vorgängen klargelegt und die Bedeutung, welche die topographischen und physischen Verhältnisse für das Leben der Menschen haben, hervorgehoben. Trefflich sind auch zwei dem Buche hinzugefügte Anhänge; der erste enthält eine grofse Anzahl von Aufgaben aus der mathematischen Geographie, der zweite ein sehr umfangreiches die Litteratur und Lehrmittel enthaltendes Verzeichnis. Zahlreiche einfache und doch recht instruktive Illustrationen erhöhen den Wert des Büchleins, welches bei der geringen Zeit, die dem Gegenstande auf den höheren Lehranstalten gewidmet werden kann, auch diesen wegen der zweckmäfsigen Zusammenstellung des Wichtigsten durchaus empfohlen werden kann.

2) Rottok, Lehrbuch der Planimetrie. 2. Aufl. Mit 57 Fig. im Text. X u. 74 S. 1,40 M. Lehrbuch der Stereometrie. 2. Aufl. Mit 27 Fig. im Text. 59 S. 1,25 M. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Leipzig, Herm. Schultze, 1883.

Wir schlossen unsre Anzeige der ersten Auflage, welche im Jahre 1865 erschienen ist, mit dem Urteil, dafs das Buch gewifs ganz brauchbar sei, wenn es auch weder einen besondern methodischen, noch wissenschaftlichen Wert in Anspruch nehmen könne und wohl auch nicht wolle. Dies Urteil können wir wiederholen. Das Buch enthält das Notwendigste im wesentlichen in klarer Darstellung, welche dem Schüler die geometrischen Wahrheiten plausibel zu machen versteht, hat auch einige leichte Partieen der neueren Geometrie (den Satz des Menelaus, nicht des Ceva, den Satz von den Chordalen), in der Stereometrie den Obelisken aufgenommen, umgeht aber schwierige Punkte, wie die Behandlung des Inkommensurablen, des Krummen u. a., stützt die Ausmessung der Körper auf den Cavalerischen Grundsatz. Gewundert hat es uns, dafs der Verf. den einleitenden Absatz über die Kongruenz der Figuren wieder unverändert aufgenommen. Abgesehen von dem offenbaren Versehen, dafs er n—3 statt 2n—3 Stücke als

gegeben verlangt, ist es ja nicht einmal für das Dreieck wahr, dafs „die Seiten und Winkel desselben vollständig bestimmt seien", wenn 3 Stücke derselben, welches nicht 3 Winkel sein dürfen, ihrer Gröfse und Ordnung nach gegeben seien.

3) **Bremikers logarithmisch-trigonometrische Tafeln mit sechs Dezimalen, neu bearbeitet von Th. Albrecht.** 10. Ster.-Ausg. Berlin, Nicolaische Verlagsh., 1883. XVIII u. 598 S.

Aufser den bekannten und weitverbreiteten siebenstelligen Bremikerschen Tafeln, deren Einrichtung sich des allgemeinsten Beifalls erfreut, hat der Verf. im Jahre 1852 auch sechsstellige erscheinen lassen in lateinischer Ausgabe, denen 8 Jahre später die deutsche Ausgabe folgte, beide in beweglichen Lettern gedruckt. Darauf erschien 1869, wie wir dem Vorwort des Herausgebers entnehmen, die Stereotypausgabe, welche seitdem wiederholt unverändert aufgelegt worden ist. Diese unterschied sich aber von den beiden ersteren durch Aufnahme der Additions- und Subtraktions-Logarithmen und durch den Wegfall der Logarithmen der Sinus und Tangenten bis zu 5° von Sekunde zu Sekunde. Da der letzte Mangel mehrfach unangenehm empfunden worden ist, so hat der jetzige Herausgeber sich entschlossen, diese Tafel wieder aufzunehmen, und zwar in der Form, welche der der siebenstelligen Tafeln entspricht, nur dafs statt 6 stets 8 Minuten neben einander aufgeführt werden konnten, indem zugleich die gemeinschaftliche Kennziffer nur der ersten Kolumne beigefügt war. Für astronomische Zwecke sind so diese Tafeln ganz besonders geeignet.

4) **Mor. Rühlmann u. M. Rich. Rühlmann, Logarithmisch-trigonometrische und andre für Rechner nützliche Tafeln.** 9. vollständig umgearbeitete und beträchtlich vermehrte Auflage. Leipzig, Arnolds Buchh., 1883. 320 S. 2,50 M.

Diese in technischen Kreisen weitverbreiteten und geschätzten Tafeln haben in ihrer neuen Auflage die 6 Dezimalen beibehalten, lassen aber bis 1500 den Logarithmanden erst nach der 5. Stelle wachsen und ebenso im Anfange der trigonometrischen Tafeln die Funktionen von 10 zu 10 Sekunden fortschreiten, so dafs trotz des sehr handlichen Sedezformates die vollständig beigefügten Täfelchen überall ein leichtes Interpolieren im Kopfe gestatten. — Aufserdem aber findet sich eine sehr grofse Anzahl andrer für den Techniker und Physiker wünschenswerter Tabellen und Tafeln überaus zahlreicher Konstanten, so dafs nach dieser Richtung hin, namentlich auch für Lebens- und Rentenversicherungs-Anstalten durch Hinzufügung von Mortalitätstafeln und andrer in diesem Geschäftszweige wichtigen Tabellen, diese Tafeln wohl zu den vollständigsten und zweckmäfsigsten gehören, während die Bedürfnisse der Astronomen weniger Berücksichtigung gefunden haben. Für höhere Lehranstalten werden dagegen andre fünfstellige Tafeln, wie die von August, Gaufs, Wittstein u. a., vorzuziehen sein.

Züllichau. W. Erler.

1) **Gustav Friedrich, Die Aufgabe als Basis des geometrischen Unterrichts.** Progr. des Kgl. Gymnasiums zu Tilsit. Ostern 1883. 15 S. 4.
2) **Gustav A. Friedrich, Leitfaden zum methodischen Unterricht in der Planimetrie.** Tilsit, Max Bergens, 1882. II und 78 S. 8. 1,20 M.
3) **Ernst Hermann Bockhorn, Die Elementar-Mathematik für den Schulunterricht bearbeitet.** Erster Teil: Planimetrie. Köln, Eduard Heinrich Mayer, 1883. VII und 140 S. 12.
4) **Ferdinand Kommerells, Lehrbuch der ebenen Geometrie.** Neu bearbeitet und erweitert von K. Fink. Dritte Auflage, erste der Neubearbeitung. Tübingen, H. Lauppsche Buchhandlung, 1882. VI u. 240 S. 8. 2 M.

Die Programmabhandlung No. 1 ist eine sehr lesenswerte Ausführung der Vorrede zu dem Leitfaden, so dafs ihre Besprechung mit der von No. 2 vereint erfolgen kann.

Der Verf. weist auf den merkwürdigen Umstand hin, dafs „die Schüler unserer höheren Lehranstalten meist gröfsere Fertigkeit in der Lösung arithmetischer Aufgaben als in der Behandlung geometrischer Konstruktionen erwerben, obwohl die geometrische Wahrheit in einer saubern Figur eine unmittelbare, deutliche Veranschaulichung findet, während die Arithmetik abstrakter ist.“ Um diesem Übelstande abzuhelfen, verlangt er, dafs „der geometrische Unterricht nicht mit dem Satze, sondern mit der Aufgabe beginne; die Aufgabe mufs deshalb so gestellt sein, dafs auch der schwächere Schüler sie mit Erfolg angreifen kann. Die Aufgabe soll ferner nicht allein dazu dienen, die vorher behandelten Kapitel einzuüben, sondern sie soll vielmehr zu dem Folgenden überleiten und die Auffindung neuer Sätze aus dem Schüler hervorlocken.“ Wie sich in der geschichtlichen Entwicklung an die Lösung bestimmter Aufgaben die Auffindung neuer Sätze und Theorieen knüpft, so soll auch der Unterricht „die Aufgabe als gegebenes Ziel hinstellen und die Gedanken, welche während der Lösung oder beim Abschlufs derselben sich aufdrängen, durch neue Sätze zum Ausdruck bringen.“ Der Verf. wählt daher in seinem Leitfaden die Aufgaben so, dafs sie „gleichzeitig Hülfsaufgaben oder spezielle Fälle späterer Aufgaben sind, überhaupt eine Vorbereitung für spätere Kapitel oder eine Brücke zu Nachbargebieten bilden.“ „Wenn irgend ein Lehrer von seinen speziellen Erfahrungen und vom Erfolg seiner Methode spricht,“ fügt der Verf. hinzu, „so sind die andern Kollegen und auch ich immer etwas mifstrauisch dagegen. Denn der Erfolg, dessen Existenz niemand so unhöflich sein wird zu bestreiten, kann seinen Grund in ganz andern Dingen als in jener Methode haben.“ „Von eigenen Erfahrungen spreche ich deshalb grundsätzlich nicht.“ Der Empfehlung durch eigne Erfahrungen bedarf das Büchlein auch nicht; es spricht genug für sich selbst. Wer hat an einzelnen Stellen des Unterrichts die empfohlene Methode nicht schon selbst angewendet! Wie wenige indes haben durchweg die Aufgabe in den

Mittelpunkt des Unterrichts gelegt und daran den Schüler zu dem Verständnis des ganzen Systems von Sätzen geführt!

Um mit einigen wenigen Ausstellungen zu beginnen, sei bemerkt: in der Aufgabe 3 S. 10 wären die Drittel einer Winkelsekunde, in Aufg. 7 S. 31 der berüchtigie Ausdruck „drei mal so klein" wohl zu entfernen. Der Gebrauch des Gleichheitszeichens in Aufg. 5 S. 39: „$240^{0} = 96$ cm" ist nicht korrekt. Die Bemerkung zu Aufg. 11 S. 32 kann weder als streng noch als genügende Erläuterung für den Fall inkommensurabler Rechtecksseiten gelten. Von Wert für den Schüler scheint es endlich zu sein, wenn die wichtigsten Lehrsätze auch durch den Druck für das Auge mehr hervorgehoben werden.

Von solchen Kleinigkeiten abgesehen, macht der Leitfaden einen durchaus günstigen Eindruck und läfst durchweg die geschickte Hand eines gewiegten Praktikers erkennen. Ein kurzer Bericht aber über den Inhalt ist schwierig; denn auf diesen 78 Seiten findet sich ein Material in gedrängtester Kürze zusammengestellt, das in vollen Klassen, wie wir sie in Berlin z. B. haben, durchzuarbeiten kaum möglich sein wird. Seite für Seite wird man überrascht durch die Reichhaltigkeit und Fülle der durch die Anordnung und Ausführung der Aufgaben und Sätze angeregten Gedankenverbindungen. Der eigentlich methodische Aufbau erfolgt auf ungefähr 55 Seiten. Die Definitionen, Sätze und Beweise sind scharf gefafst, die letztern allerdings oft wenig ausgeführt; auch für die Konstruktionen finden sich meist nur Andeutungen. Und doch ist die Aufeinanderfolge der Aufgaben und Lehrsätze eine so wenig gekünstelte, der Fortschritt in der Gewinnung und Klärung geometrischer Vorstellungen ein so allmählicher und sicherer, dafs Referent nicht zweifelt, dafs auch ein schwächerer Schüler das Büchlein mit Vorteil benutzen kann. Als einen besonderen Vorzug des Werkchens möchte ich noch die starke Betonung der Verbindung zwischen Arithmetik und Geometrie hervorheben, so dafs zuweilen, wie in der Lehre vom Flächeninhalt, das Geometrische fast zu sehr zurücktritt. Dort werden fast von Anfang an bei der Verwandlung der Parallelogramme, Quadrate und Dreiecke die Flächenzahlen berechnet. Notwendigerweise wird dabei der Begriff der Quadratwurzel vorausgesetzt, der im arithmetischen Unterricht oft erst auf einer spätern Entwicklungsstufe seine Stelle findet. Vielleicht empfiehlt es sich aber auch aus andern Gründen, überhaupt diesen Begriff frühzeitig zu entwickeln und den Algorithmus des Quadratwurzelziehens schon in der Quarta etwa einzuüben. Die Sache an sich ist ja einfach und wird bei Benutzung der modernen Subtraktionsweise so übersichtlich, dafs ein 11jähriger Knabe die vorhandenen Schwierigkeiten bei nur einigermafsen guter Vorbildung leicht überwinden kann.

Von dem Gange, den der Verf. verfolgt, geben eine genaue Übersicht die Überschriften der einzelnen Abschnitte. Einer kurzen Einleitung folgen die Teile: von den geraden Linien, Kongruenz

der Dreiecke, von den Parallelogrammen, vom Peripherie- und Centriwinkel, von der Kreistangente, vom Flächeninhalt geradliniger Figuren, von den Verhältnissen, von der Ähnlichkeit der Figuren, Proportionen am Kreise, Ausmessung des Kreises, von Transversalen, von Pol und Polare, von der Potenzlinie, Problem des Apollonius und verwandte Probleme. Der letzte Abschnitt schliefst mit der Lösung der Aufgabe: einen Kreis zu zeichnen, welcher 3 gegeb. Kreise unter gegebenen Winkeln schneidet.

Jedem Abschnitte beigefügt ist eine gröfsere Zahl von Übungen. Etwa 22 Seiten sind denselben gewidmet. Eine Aufgabe beansprucht oft nur eine Zeile. Auch hier ist die geschickte Auswahl und Anordnung zu rühmen. Beziehungen zum Früheren und Fingerzeige zum Folgenden ergeben sich ungesucht. Die schönsten, praktisch wichtigsten Aufgaben finden sich hier an Stellen, an denen kurze Hinweise genügen, um den Schüler zur Lösung zu führen. Sonach macht das Ganze einen durchaus harmonischen Eindruck.

Mit den Bemerkungen, dafs der Druck korrekt und klar, dafs die Figuren deutlich sind und auf 8 Tafeln sich am Schlusse des Buches finden, möchte ich schliefsen; doch verdient noch ein Vorschlag des Verf.s weitere Verbreitung. Mit Recht empfiehlt er als zweckmäfsig, für jede Stufe „gewisse Fundamentalaufgaben festzusetzen, mit welchen bei späteren Repetitionen sämtliche Schüler, die eine ausreichende Censur zu erringen streben, sich ebenso vertraut zeigen müssen, wie mit den wichtigsten Lehrsätzen und Beweisen der betreffenden Abschnitte.“ Eine Probe des Verfahrens des Verf.s, der Abschnitt „von Pol und Polare“, ist im Programm unverändert abgedruckt.

Vom zweiten Werkchen No. 3 liegt nur der erste Teil vor. Auch dieses Büchlein will sich von andern durch die zu Grunde gelegte Methode unterscheiden. „Zunächst,“ sagt der Verf., „ist das Interesse des Schülers durch heuristische Behandlung des Stoffes zu erregen und zu erhalten. Der gefundene Beweis ist mit möglichst häufigen Veränderungen der Figur (der Verf. meint wohl die stetige Überführung der einzelnen diskreten Formen der Figur in einander —: „man belausche sie gleichsam in ihrem Werden“) und ihrer Bezeichnungen so lange einzuüben, bis ihn jeder Schüler verstanden hat. Alsdann soll dazu übergegangen werden, ihn in derselben Weise an gedachter Figur zu behandeln; zum Schlufs ist er ganz allgemein durch Angabe der Hülfssätze und Hülfskonstruktionen zu führen. — Müfste das Gedächtnis nicht ein Hülfsmittel haben, um eine Repetition zu ermöglichen, Vergessenes wieder aufzufrischen, so würde gar kein Buch in den Händen des Schülers notwendig sein. „Figuren mit vollständig ausgeführten Beweisen in den Lehrbüchern“ hält der Verf., „wenn der Unterricht in der erwähnten Weise erteilt wird, für ebenso schädlich, wie die sogenannten Eselsbrücken bei der Übersetzung der Klassiker.“

Für die Methode des Unterrichts enthält obige Ausführung

kaum etwas Neues. Neu ist höchstens die Art, wie der Beweis eines Satzes im Buche mitgeteilt wird. Der Verf. giebt nämlich im allgemeinen nur die Lehrsätze ohne Figuren an und verweist für den Beweis durch Angabe der betreffenden Paragraphen auf die notwendigen Hülfssätze und Schlufsfolgerungen. So lautet z. B. der Beweis des Satzes vom gleichschenkligen Dreieck: „Die von der Spitze auf die Basis gefällte Senkrechte halbiert die Basis und den Winkel an der Spitze“ kurz: Bew. 115; 100 Z. 100 Z. — § 115 enthält den anzuwendenden Kongruenzsatz, § 100 Zusatz spricht die Gleichheit der homologen Stücke in kongruenten Dreiecken aus. Anzuerkennen ist, dafs die Angabe der Hülfssätze und Schlufsfolgerungen meist eine so vollständige ist, dafs bei einer Repetition jeder Schüler sich leicht den Beweis wird wiederherstellen können. Es läfst sich auch nicht verkennen, dafs durch diese kurze Angabe der leitenden Vorstellungen des Beweises der Schüler zu einer genaueren Betrachtung der Figur und ihrer Elemente und dabei auch bei häuslicher Arbeit zu wirklicher Anstrengung gezwungen wird. Dafs ein Satz erst dann geistiges Eigentum des Schülers geworden ist, wenn derselbe imstande ist, an der gedachten oder im Kopfe gemachten Figur den Beweis in klarer Weise zu führen, ist zweifellos. Ob aber damit schon der Zweck, dem dieser Unterricht dienen soll, erreicht ist, ist fraglich. Selbst der Verfasser wird zugeben müssen, dafs die selbständige Lösung von passend gewählten Aufgaben noch zu fordern ist. Im einzelnen habe ich leider noch eine grofse Menge Ausstellungen zu machen.

Die Erläuterungen zu den Lehrplänen der höheren Schulen vom März 1882 verlangen, dafs in der Quinta durch methodische Ausbildung der Anschauung (Zeichnen mit Zirkel und Lineal) der geometrische Unterricht vorbereitet werde. Damit ist ausgesprochen, dafs der Schüler schon auf dieser Stufe sich mit den Grundbegriffen vertraut machen mufs. Ob aber zu diesen Grundbegriffen alle zu rechnen sind, die in den §§ 1—87 hier aufgeführt sind, ist zu bezweifeln. Der arme Quintaner, der sich mit den blofsen Definitionen begnügen soll! Da soll doch wohl durch wirkliches Messen und Zeichnen von Winkeln, Linien und Flächen (natürlich mit den einfachsten Hülfsmitteln) am Schulgebäude, Schulgarten und andern leicht zu erreichenden Örtlichkeiten das Verständnis geometrischer Wahrheiten gefördert werden. Auf den Namen des einen oder andern Begriffs kommt es in Quinta doch wenig an. Das Interesse des Schülers für das „Warum“ wird viel gröfser werden, wenn seiner praktischen Anschauung erst das „Was“ näher gelegt ist.

Die Begründung der Parallelentheorie läfst viel zu wünschen übrig. Der Verf. definiert im § 16 den Abstand zweier Punkte von einander und den eines Punktes von einer Linie. Dann folgt im § 23 die Definition: „zwei Gerade heifsen parallel, wenn sie überall gleichen Abstand haben.“ Wie mifst man denn den Ab-

stand zweier Geraden in der Ebene? Unangreifbar ist diese Erklärung nicht. Soll sie aber aus pädagogischen Gründen gerechtfertigt werden — sie ist für den Quintaner bestimmt —, so möchte man doch fragen, ob derselbe Gesichtspunkt auch bei dem Beweise von § 143 mafsgebend war: zwei Gerade sind parallel, wenn sie auf einer dritten senkrecht stehen. Die Notwendigkeit dieses Beweises wird dem Quartaner oder Untertertianer kaum einleuchten; ja ich fürchte, dafs vielleicht nur wenigen begabten eine Übersicht über die gesamten Schlufsfolgerungen beizubringen ist.

Es scheint mir, dafs noch mehr hervortreten mufs, dafs der Aufbau des ganzen Gebietes der Planimetrie erfolgt auf der Grundlage sehr weniger einfacher Vorstellungen. In der äufsern Form würde daher fetter Druck nur für die wichtigsten Sätze zu wählen sein. Geschieht dies z. B. für § 116, so kann es entbehrt werden bei § 117—122, § 226 und 227 u. s. w., die nur Umkehrungen oder einfache Folgerungen des ersten Satzes sind. Noch wichtiger erscheint eie Reduktion der 5 Forderungssätze im § 123 auf 2, damit dem Schüler gleich von vornherein zum Bewufstsein gebracht wird, dafs er nur zu operieren hat mit zwei Instrumenten: dem Zirkel und Lineal oder mit zwei Grundvorstellungen: dem Kreis und der Geraden. Mit dem Lineal kann er durch zwei Punkte eine Gerade ziehen (2^a), also auch einen gegebenen mit einem beliebigen in der Ebene (1) oder in einer Geraden (2^b) verbinden und eine gegebene Strecke verlängern (4). Mit dem Zirkel kann er um einen gegebenen Punkt als Mittelpunkt mit einem gegebenen Radius einen Kreis beschreiben (5), also auch auf einer Geraden eine gegebene Strecke abtragen (3).

In der vorliegenden Darstellung der Ähnlichkeitslehre tritt der innere Zusammenhang derselben mit der Lehre von der Kongruenz zu sehr zurück: den 5 Kongruenzsätzen (Verf. trennt die beiden Sätze: 1 Seite und 2 anliegende Winkel und 1 Seite 1 anliegender, 1 gegenüberliegender von einander) entsprechen nur 4 Ähnlichkeitssätze. Die Definition der Kongruenz habe ich überhaupt nicht gefunden. Bei der Ähnlichkeitslehre war der Begriff des äufseren Teilpunktes einer Geraden festzustellen und damit waren § 287 und 288 zusammenzufassen. Ohne diesen Begriff ist die Fassung der Sätze des Ceva und Menelaos § 300—303 nicht korrekt.

Im § 294 fehlt die Erklärung dessen, was als Flächenmafs gewählt wird. In § 106, 107, 111, 112 kann der Zusatz „der kleineren Seite der kleinere Winkel" oder der umgekehrte entbehrt werden. Statt „Strecken" mufs es im § 88 Zusatz „Strahlen", statt „gröfser" in § 110^a „kleiner" heifsen. § 142 und 307 sind in der gewählten Fassung unrichtig. § 173 enthält 4 Voraussetzungen, während 2 genügen. § 102 wäre besser direkt beweisen. Der Beweis von § 192 läfst sich ohne Unterscheidung der drei Fälle führen, wenn von dem ganzen Trapez jedesmal ein

Dreieck abgeschnitten wird. Die Aufgabe in § 263 mufs heifsen: Von einem Punkte aufserhalb Tangenten an den Kreis zu ziehen. Dafs es deren zwei giebt, erhellt erst aus der Konstruktion. Wenn nur positive Winkel in Betracht gezogen werden, ist die Annahme des Punktes im § 304 nicht immer möglich.

Vermifst habe ich ganz die Grundlehren der synthetischen Geometrie, der harmonischen Teilung u. s. w., die durch die Erläuterungen zum Lehrplan der Realgymnasien von 1882 diesen Anstalten (Verf. unterrichtet an dem Realprogymnasium in Solingen) direkt vorgeschrieben sind.

Die Liste der Ausstellungen ist etwas lang geworden. Trotzdem kann ich den Fachkollegen die Durchsicht des Büchleins empfehlen. Die eigentümliche Art der Mitteilung der Beweise und die meist korrekte Fassung der Sätze verdienen ein näheres Eingehen auf die Vorschläge des Verfassers. Eine kleine Sammlung von Aufgaben mit teilweiser Anleitung zur Auflösung wird in Aussicht gestellt.

Am wenigsten sympathisch ist mir das letzte Werk No. 4. Es erscheint in dritter, neu bearbeiteter Auflage. Da mir die zweite Auflage nicht zur Verfügung stand, so kann ich den Unterschied der neuen von der früheren nicht angeben. „Bei der Umarbeitung eines Werkes durch einen andern als den ursprünglichen Verfasser, im Sinn und Geist des letzteren, treten Schwierigkeiten zu Tage“, die der Kritik gewisse Rücksichten auferlegen. Möge es dem Referenten gelingen, sie überall zu nehmen.

Jedenfalls unzulässig in Bezug auf Äufserlichkeiten ist die enorme Zahl von Druckfehlern. Besonders schlecht kommt dabei die „Hypotenuse“ fort. Auf den ersten 180 Seiten habe ich den Mittelpunkt eines Kreises stets in der Figur mit m, im Text mit M bezeichnet gefunden. Von Seite 180 ab heifst er O. Bei dem Satze vom Peripherie- und Centriwinkel § 71 stimmen Figur und Text für den ersten und dritten Fall überhaupt nicht zusammen. Dafs die Halbierungslinie des Winkels an der Spitze im gleichschenkligen Dreieck die Basis halbiert und auf ihr senkrecht steht, wird im Beweise des § 18 wohl geschlossen, im Satz aber nicht ausgesprochen. Figur 81 ist so ungenau gezeichnet, dafs sie bei einem Schüler schwerlich zugelassen wäre. Endlich die Orthographie weicht von der offiziell in Preufsen vorgeschriebenen ab, so dafs laut ministerieller Vorschrift das Buch in Preufsen nicht gebraucht werden darf.

Was nun die ganze Anlage des Buches betrifft, so ist dieselbe entschieden zu breit. Um nur eins zu erwähnen, will ich bemerken, dafs der § 90 „die Proportionen“ volle 15½ Seiten in Anspruch nehmen. Dabei findet sich der Satz von der korrespondierenden Addition nur in einer Anmerkung, im eigentlichen Texte sind nur die wichtigsten speziellen Fälle desselben angegeben. Jede Proportion wird mit Bruchstrich und Doppelpunkt abgedruckt. Das ist des Guten entschieden zuviel.

Über die Einleitung will ich hinweggehen, da der Bearbeiter „sich nicht entschliefsen konnte, an Stelle einfacher und naheliegender Erklärungen, wie sie die 2. Auflage schon bietet, anderes zu setzen, dessen grundlegende Bedeutung durch weitere Untersuchungen noch modifiziert werden dürfte.“ Erwähnt sei nur, dafs die Bezeichnungen „Gegenwinkel, Wechselwinkel, korrespondierende Winkel“ nicht dem bei uns gewöhnlichen Sprachgebrauch entsprechen.

Im ersten Buche „Einleitende Sätze. Das Dreieck“ scheint mir die Unterscheidung von Dreieck und Dreiseit, von Viereck und Vierseit, von Diagonalpunkten und Diagonalen verfrüht. Die Begründung des 4. Kongruenzsatzes, die sich auf die Kongruenz zweier rechtwinkligen Dreiecke wegen Gleichheit der Hypotenuse und einer Kathete stützt, ist wohl zu umständlich, weil sie zu viel vorausgehende Sätze erfordert. Warum im § 31 der 4. Kongruenzsatz klein gedruckt ist, weifs ich nicht. Die allgemeine Anordnung der Sätze weicht nicht wesentlich von der gewöhnlichen ab.

Im § 44 des zweiten Buches „Das Viereck“ gehört der Satz c) „die Diagonale teilt das Parallelogramm in zwei kongruente Dreiecke“ an den Anfang; denn daraus wird gefolgert die Gleichheit a) der Gegenseiten, b) der Gegenwinkel. Der Beweis für § 49 gilt nicht immer. In diesem Abschnitt finden sich die Sätze über Parallelogramme, Kongruenz der Vierecke, die Inhaltsberechnung von Dreieck und Viereck, Pythagoras, Verwandlungs- und Teilungsaufgaben.

Das dritte Buch enthält die Kreislehre. Diesem Buche folgt ein Anhang „Zur Lösung geometrischer Aufgaben.“ Darin finden sich erst 3 Aufgaben, dann die Angabe, dafs die vollständige Lösung einer Aufgabe enthalten mufs: die Auflösung, die Konstruktion, den Beweis und Bemerkungen, endlich die Definition des geometrischen Ortes nebst Beispielen und die Erklärung, was ein Folgestück ist (z. B. zu zwei Dreieckswinkeln der dritte). Von einer Anleitung zur Lösung von Aufgaben, wie sie z. B. Petersen in seinen „Methoden und Theorieen“ giebt, ist nichts vorhanden.

Das vierte Buch ist überschrieben „Proportionalität der Linien. Ähnlichkeit.“ Die Ähnlichkeitssätze entsprechen den Kongruenzsätzen. Wird nicht aber der Zusammenhang der beiden Beziehungen zweier Figuren noch mehr hervorgehoben, wenn in den Beweisen der 4 Ähnlichkeitssätze stets auf gleiche Weise verfahren wird? Warum wird nicht stets eine der proportionalen Seiten auf der entsprechenden abgeschnitten und dann durch eine Parallele ein dem einen ähnliches, dem andern kongruentes Dreieck konstruiert? § 104, 2d ist nicht korrekt. Der Satz § 105 würde besser am Anfang der Ähnlichkeitslehre stehen. Wie aber die Sekundaner mit dem Satze in § 114 auskommen sollen, ist mir unverständlich! Ein Abschnitt der Sekante PA soll PA selbst

sein! Wenn der so bequeme Begriff des äufsern Teilpunktes vermieden werden soll — wozu wohl kein Grund vorhanden —, warum heifst der Satz für zwei sich aufsen schneidende Sekanten nicht: das Produkt aus der ganzen Sekante und dem äufsern Abschnitt bleibt für einen Punkt konstant?

Dem fünften Buche: „Regelmäfsige Vielecke. Kreisberechnung“ sind ein paar Tabellen angehängt, die Beziehungen zwischen gewissen Gröfsen des regelmäfsigen Dreiecks, 6-Ecks, 12-Ecks, 4-Ecks, 8-Ecks, 5-Ecks und 10-Ecks enthalten. Es handelt sich um die Seiten des ein- und umgeschriebenen Vielecks mit einfacher und doppelter Seitenanzahl, um die betreffenden Radien, die Flächen, die Diagonalen u. s. w. Jede dieser Gröfsen wird der Einheit gleichgesetzt und der Wert der andern dann angegeben. Ich erlaube mir die Frage: Welchen Zweck hat das 1) überhaupt, 2) in einem Schulbuch?

Jedes der fünf Bücher schliefst mit einer grofsen Zahl von Übungen: Sätzen und Aufgaben. Einzelnen Nummern sind am Schlusse des Werkes noch Tabellen beigefügt. Dort finden sich z. B. beim Dreieck aus Seiten, Winkeln, Höhen, Medianen, Schwerlinien, den verschiedenen Radien, Seitensummen und -Differenzen, Summen und Differenzen der Seitenquadrate, Inhalt, den Verhältnissen dieser Gröfsen u. s. w. neue Aufgaben in grofser Vollständigkeit zusammen. Darauf, diese im einzelnen durchzusehen, habe ich verzichtet. Dafs die Tabellen jemand im Unterricht benutzen kann, bezweifle ich. Unter den übrigen Übungen befinden sich viele recht brauchbare (die Zahl der Aufgaben allein soll mehr als 2200 betragen), aber nicht gerade wesentlich neue. Auch gegen den pädagogischen Wert der einzelnen wäre gelegentlich etwas einzuwenden. Als Beispiele dafür, dafs nicht alle richtiges enthalten, manche unvollständig oder ungenau ausgedrückt sind, führe ich an S. 45 No. 9, S. 51 No. 30, S. 78 No. 8, S. 80 No. 26, S. 83 No. 20.

5) **Otto Krimmel, Die Kegelschnitte in elementar-geometrischer Behandlung.** Mit 78 in den Text eingedruckten Abbildungen. Tübingen, H. Laupp, 1883. I und 115 S. 8. 2,60 M.

Das Schriftchen enthält den vom Verfasser befolgten Lehrgang in der Lehre von den Kegelschnitten, die an der Realanstalt in Reutlingen einen Teil des Unterrichts in der darstellenden Geometrie bildet. Es soll dazu beitragen, die Frage nach der Einführung der Kegelschnitte in den Geometrieunterricht der Realschule und des Gymnasiums mehr und mehr in Flufs zu bringen. In dem ersten Abschnitte wird die Parabel durch ihre Brennpunktseigenschaften erklärt, ihre Figur durch Verbindung mit einer beliebig gelegenen Geraden bestimmt, die Tangente konstruiert, die Gröfse von Subtangente und Subnormale berechnet und die Scheitelgleichung der Parabel hergeleitet. Dann folgen Eigenschaften, die mit den konjugierten Durchmessern im Zusammenhang sind,

metrische Beziehungen zwischen Winkel-, Strecken- und Flächengröfsen, Parabeln als ähnliche Kurven, konfokale Parabeln, Konstruktion und Berechnung des Krümmungshalbmessers, sowie die Quadratur eines beliebigen Parabelsegments. Wo nicht geradezu Mafsbestimmungen hergeleitet werden, sind fast nur Beziehungen der Lage benutzt worden, um verschiedene Eigenschaften der Kurve mit einander zu verbinden. Eine ganze Reihe von verschiedenen Konstruktionen der Kurve wird an passender Stelle eingefügt. Erwünscht wäre vielleicht im § 3 eine scharfe Definition der Tangente einer allgemeineren Kurve gewesen, da ja die Kegelschnitte die ersten krummen Linien sind, die der Schüler nächst dem Kreise kennen lernt, und da die Definition der Tangente beim Kreise wenigstens nicht notwendig in allgemein giltiger Form aufgestellt zu werden braucht.

Der zweite und dritte Abschnitt behandeln in ganz ähnlicher Weise die Ellipse und Hyperbel. Nur bei der Ellipse hat der Verfasser eine Reihe von Beziehungen durch orthogonale Projektion aus den entsprechenden Kreisfiguren hergeleitet. Da indes die Lehre von den Kegelschnitten nicht notwendig an die darstellende Geometrie anknüpft, so wäre vielleicht eine kurze Zusammenstellung der wesentlichen Sätze über orthogonale Projektion hier erforderlich gewesen.

Im vierten Abschnitt werden die drei Kurven als Schnitte des geraden und schiefen Kreiskegels durch eine Ebene betrachtet und die Polareigenschaften durch Zentralprojektion des Kreises abgeleitet.

Jedem Abschnitte und auch den einzelnen Paragraphen sind zahlreiche Übungsaufgaben beigefügt, deren Lösung an ihrer Stelle einem Durchschnittsprimaner keine Schwierigkeiten bereiten dürfte. Die Figuren sind meist klar und durchsichtig, nur zuweilen, wie Fig. 5 und 74, für die Fülle des daran Erläuterten zu klein; p und P sind selten zu unterscheiden. In Fig. 7 darf Q im allgemeinen nicht auf dem Kreise liegen.

Hervorzuheben wäre noch der vielfache Hinweis auf die Reciprocität gewisser Beziehungen der Lage.

6) Hubert Müller, Die Elemente der Planimetrie. Ein Beitrag zur Methode des geometrischen Unterrichts. Metz-Diedenhofen, G. Scriba. V und 63 S. 8. 1,20 M.

7) Hubert Müller, Die Elemente der Stereometrie. Ein Beitrag zur Methode des geometrischen Unterrichts. Metz-Diedenhofen, G. Scriba. III und 59 S. 8. 1,20 M.

Zwei ganz köstliche Werkchen! Der geometrische Unterricht, sagt der Verfasser, erfordert nach der herrschenden Methode das gedächtnismäfsige Lernen und Hersagen von Beweisen in einem Grade, welcher weder in der Natur der Sache, noch in den pädagogischen Bedürfnissen begründet ist. Das vorliegende Werkchen hilft dem Übel zwar nicht durch eine vollständig durchgebildete genetische Methode ab, aber es sucht unter Beibehaltung des

Systems vieles Gekünstelte aus der Methode zu entfernen und den Stoff durch Pflege der Einfachheit und Anschaulichkeit so zu behandeln, dafs die Gedächtnisarbeit vermindert und das Verständnis erhöht wird. In einzelnen Teilen ist das Buch eine Weiterentwicklung vom Standpunkte des „Leitfadens der Geometrie“ des Verfassers. Die Planimetrie unterscheidet sich von ähnlichen Werken durch folgende Punkte: 1) die stärkere Betonung der Konstruktion und ihre Verwendung zum Beweisen von Sätzen; 2) die frühe Behandlung der Kreislehre, ermöglicht durch ihre Unabhängigkeit von den Kongruenzsätzen und durch ihre Verteilung unter die Abschnitte der Symmetrie und der geometrischen Örter; diese Veränderung wird notwendig, weil der Verf. für die Konstruktionen eine ebenso feste Grundlage verlangt als für die Lehrsätze; 3) die Benutzung der eindeutigen Bestimmungen einer Geraden zur gruppenweisen Ableitung von Sätzen; 4) die Vereinfachung der Kongruenzbeweise in der Form einer Deckung durch Umklappen oder Drehung.

Die Stereometrie weicht von der üblichen Behandlungsweise darin ab, dafs 1) die Trigonometrie zur Erleichterung der stereometrischen Beweise vielfach benutzt wird, 2) dem Rotationskegel oft eine Rolle zugewiesen ist, die zum Teil derjenigen des Kreises in der Planimetrie entspricht, 3) bei den Sätzen über Polyeder der Gesichtspunkt mafsgebend war, dafs Übungen über Zeichnung der Körper für Anschauung und Berechnung mehr leisten als die Beweise von Lehrsätzen.

Diesen ziemlich wortgetreu wiedergegebenen Intentionen des Verfassers ist derselbe durchweg gerecht geworden. Die Planimetrie beginnt, wie bei Petersen, mit der Betrachtung von Winkeln bei Geraden und Vielecken, ein Verfahren, das für Quarta entschieden zu empfehlen. Die Beibehaltung des Grundsatzes „durch einen Punkt zu einer Geraden nur eine Parallele“ wird besonders motiviert. Einfache Sätze über axiale Symmetrie leiten zur Untersuchung über die möglichen Lagen einer Geraden gegen einen Kreis, über Winkel am Kreise und das gleichschenklige Dreieck über. Aufgaben und Sätze über geometrische Örter erscheinen schon vor der Konstruktion und Kongruenz von Dreiecken. Zentrische Symmetrie ist die Grundlage der Lehre vom Parallelogramm und vom regelmäfsigen Viereck. Besonders anschaulich ist die Berechnung der Fläche geradliniger Figuren. Proportionalität, Ähnlichkeit und Kreisberechnung bilden den Schlufs. Die Behandlung der inkommensurabeln Gröfsen und der Kreisberechnung ist ansprechend.

Ein dem geschilderten meist analoger Gang wird in der Stereometrie eingehalten, so dafs ich von eingehender Anführung hier absehen kann. Von der Eleganz der ganzen Zusammenstellung und der Reichhaltigkeit der Übungen gebe ich wohl am besten eine Vorstellung, wenn ich noch anführe, dafs im Anschlufs an den Abschnitt „Kegelfläche, Kugelfläche und körperliche Ecken“

die Übungen 19—26 auf zwei Seiten die wichtigsten Sätze und Aufgaben über Kegelschnitte enthalten. An die Sätze über Kongruenz dreiseitiger Ecken fügen die Übungen 27—37 die wichtigsten Formeln der Trigonometrie (dort einer der wenigen Druckfehler: „a" statt „sin a" u. s. w.). Die Übungen 48—69 enthalten einige der Hauptsätze der darstellenden Geometrie, so weit sie für die Zeichnung der einfacheren Körper in Betracht kommt, so wie genauere Untersuchung der in der Stereometrie und Krystallographie vorkommenden regulären Körper.

Damit seien beide Werkchen nochmals eindringlichst den Fachkollegen empfohlen.

8) Ferdinand Kommerells Lehrbuch der Stereometrie. Neu bearbeitet und erweitert von Guido Hauck. 5. Aufl. (4. der Neubearbeitung). Mit 64 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Tübingen, H. Lauppsche Buchhandlung, 1882. IX und 223 S. 8. 2,40 M.

Der Inhalt verteilt sich auf drei Bücher: Gerade und Ebenen im Raume, die krummen Flächen, die Polyeder und die Umdrehungskörper. Bei manchem der Beweise läfst der Verf. dem Schüler und dem Lehrer zu wenig zu thun übrig. Solche Schlüsse, die schon oft angewandt sind und die auch dem schwächeren Schüler keine Schwierigkeiten bieten, sollten in einem für die Schule bestimmten Lehrbuch nicht immer wieder besonders angeführt sein. Für alle Fälle ist ja auch der Lehrer zur Aushilfe da. Meinem Geschmack sagt auch die Anordnung innerhalb der einzelnen Abschnitte nicht zu. Voran steht jedem Abschnitte eine Einleitung, die eine grofse Menge Definitionen und Erläuterungen dazu enthält. Dann folgen Lehrsätze, Aufgaben und ein Anhang mit Übungsmaterial. Wenn sich diese Teile z. B. im zweiten Buch so verteilen, dafs die Einleitung 24 Seiten, die Lehrsätze 18, die Aufgaben 11 und der Anhang 21 Seiten beanspruchen, so ist wohl auch äufserlich das richtige Verhältnis nicht gewahrt. Überhaupt ist die methodisch-praktische Ausbeute nicht gerade grofs. Da das Buch indes schon in fünfter (resp. vierter) Auflage erscheint, so mag es beim Gebrauch mehr Vorteile bieten, als Referent hat entdecken können. Unter den Sätzen und Aufgaben der Anhänge befinden sich manche recht brauchbare, doch scheint im dritten Buche den krystallographisch wichtigen Körpern zu viel Bedeutung für ein Lehrbuch der Stereometrie beigelegt zu sein.

9) Hermann Schubert, Sammlung von arithmetischen Fragen und Aufgaben, verbunden mit einem systematischen Aufbau der Begriffe, Formeln und Lehrsätze der Arithmetik für höhere Schulen. Erstes Heft: für mittlere Klassen. Potsdam, Aug. Stein, 1883. IV und 220 S. 8. 1,80 M.

Der erste Abschnitt „Die Einführung in die arithmetische Sprache" bietet von Begründung nichts. Er stellt in kurzer Wiederholung nochmals zusammen, was im Rechenunterricht an technischen Ausdrücken, Bedeutung der Klammern und der Rechnungs-

zeichen gelernt ist, und lehrt, so zu sagen, die Analyse zusammengesetzter Ausdrücke, auch in Buchstaben. Der strenge systematische Aufbau beginnt erst im zweiten Abschnitt mit den „Operationen erster Stufe.“ Im dritten Abschnitt werden die „Operationen zweiter Stufe“ behandelt. Der vierte: „Anwendungen der Gesetze der Operationen erster und zweiter Stufe“ schliefst das vorliegende erste Heft. Im zweiten Hefte soll ein Abschnitt: „Quadratisches“ überleiten zu „den drei Operationen dritter Stufe“ und der letzte endlich „die Kombinatorik, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen“ zum Gegenstande haben. Damit will der Verf. etwa feststellen, was die neue „Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen“ vom 27. Mai 1882 in Preufsen verlangt.

Das erste Heft giebt allerdings noch kein vollständiges Bild des Ganzen, erweckt aber doch die Hoffnung, dafs das Ganze ein recht gutes Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik sein wird. Die charakteristischen Gesetze der einzelnen Operationen sind wissenschaftlich streng aufgestellt und bewiesen. Die allmählich erfolgenden Erweiterungen des Zahlengebiets und der Definitionen der vier Spezies sind erläutert an Beispielen, die dem Standpunkt des Lernenden durchaus angemessen sind. Vielleicht wäre noch etwas mehr die Notwendigkeit der Einführung negativer und gebrochener Zahlen als Folge der allgemeinen Rechnungsgesetze zu betonen: etwa an Beispielen wie $47 + 19 - 27 = 47 - 27 + 19$ und $17 + 19 - 27 = 17 - 27 + 19$ oder $15 . 8 : 3 = 15 : 3 . 8$ und $15 . 8 : 4 = 15 : 4 . 8$. Dafs die negativen Zahlen gleich nach der Subtraktion, die gebrochenen erst nach der Division eingeführt werden, entspricht, wenn auch nicht der historischen Entwicklung, doch der heutigen wissenschaftlichen Auffassung. Dafs von vornherein Doppelpunkt und Bruchstrich als gleichbedeutend angesehen werden, dafs demgemäfs alle Regeln über Bruchrechnung schon bei Quotienten Anwendung finden, ehe die Definition des Bruches aufgestellt ist, ist nur zu billigen. Die Bruchrechnung erscheint dann als einfache Repetition höchstens mit Hinzufügung der graphischen Darstellung. Mit Freuden wird man die Gleichungen begrüfsen, die natürlich in entsprechender Einfachheit den Aufgaben über die ersten Operationen beigegeben sind. Soll ich an der Auseinandersetzung der Theorie etwas aussetzen, so wäre es, dafs in der Fassung der Regeln zu viel Rücksicht auf die schriftliche Darstellung genommen ist. Diese Bemerkung bezieht sich nicht allein auf die bekannte Regel „Plus mal Plus giebt Plus“ u. s. w., sondern auch auf eine ganze Reihe anderer.

In den Anwendungen findet man die Sätze über Proportionen, die als Quotientengleichungen aufgefafst sind, ferner die einfachsten Eigenschaften der natürlichen Zahlen in grofser Vollständigkeit (z. B. den Satz, dafs es unendlich viele Primzahlen giebt, nebst Beweis), die Besprechung der Zahlsysteme, der Dezimal-

brüche, der neueren, der griechischen und römischen Mafse, endlich der Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Der Paragraph über Dezimalbrüche hätte wohl besser die Überschrift „Dezimalzahlen" gehabt; dort wird wiederholt die Fehlergrenze eines abgebrochenen Dezimalbruchs angegeben; um so mehr überrascht es, dafs bei Produkten und Quotienten die Fehlerbestimmung gänzlich fehlt.

In Bezug auf die Aufgaben ist im allgemeinen noch anzuerkennen, dafs die nur durch Kunstgriffe lösbaren Aufgaben weniger berücksichtigt sind als sonst, und dafs, um die Verbindung mit den nicht mathematischen Unterrichtsgegenständen herzustellen, auch sprachliche und historische Notizen in interessanter Auswahl und grofser Menge zur Stellung von Fragen und Aufgaben herangezogen sind. Die zwölf Gleichungen aus der griechischen Anthologie werden manchem willkommen sein. Mit Recht sind endlich die arithmetischen Reihen erster Ordnung schon an den Schlufs des ersten Heftes gesetzt.

Der durchaus tüchtigen Arbeit sei der beste Erfolg gewünscht.

Berlin. M. Schlegel.

C. Kniefs und O. Bachmann, Aufgabensammlung für das Rechnen mit bestimmten Zahlen. II. Teil. München, Max Kellerer, 1884. IV u. 158 S. 8.

Den I. Teil dieser Aufgabensammlung habe ich bereits im Jahrgang 1883 S. 314 dieser Zeitschrift angezeigt: er enthält das Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen und einige angewandte Aufgaben, während der zweite, jetzt vorliegende Teil wesentlich Aufgaben aus den Rechnungen des praktischen Lebens enthält, nämlich Schlufsrechnungen (Regeldetri), Verhältnisse und Proportionen, Prozentrechnung, Zins- und Diskontorechnung, Teilungs- und Mischungsrechnung, Kettenbrüche, geometrische und physikalische Aufgaben, Quadrat- und Kubikwurzeln. Es dürfte mithin die Sammlung auch Schulen genügen, die neben der Mathematik auch in den oberen Klassen noch besondere Unterrichtsstunden für das praktische Rechnen haben. Die Aufgaben selbst schreiten von leichteren zu schwereren fort: die schwersten dieser schwereren entfernen sich meiner Ansicht nach zuweilen zu sehr von der Praxis und erfordern eine so strenge Überlegung, wie man sie im allgemeinen bei Schülern nicht leicht erreicht. Ich bin aufserdem der Meinung, dafs man dergleichen Aufgaben, wenn man sie durchaus rechnen lassen will, lieber durch Gleichungen lösen sollte, wodurch sich die Schwierigkeiten häufig bedeutend verringern. Auf der Unterrichtsstufe, auf welcher derartige Aufgaben gelöst zu werden pflegen, ist die Lösung von einfachen Gleichungen ersten Grades doch gewöhnlich schon bekannt, und man wird doch nicht dem Schlufssatz zu Liebe von diesem Hilfs-

mittel absehen wollen. Die Aufgaben der einzelnen Kapitel sind äufserst zahlreich und dabei so verschieden gegeben, dafs eine Auswahl auch bei grofsem Bedürfnis nach Aufgaben möglich erscheint. Wie oben bereits erwähnt, enthält die Sammlung auch zahlreiche Aufgaben über Verhältnisse und Proportionen: dagegen wird sich durchaus nichts einwenden lassen, zumal dieselben doch irgendwo im Pensum der höheren Schulen stehen müssen; aufgefallen ist es mir aber, dafs die Hrn. Verf. auch Regeldetriaufgaben mit Hilfe der Proportionen gelöst haben wollen: davon ist man in neuerer Zeit so sehr abgekommen, dafs man sich wundert, in einem ganz neu herausgegebenen Buche noch ein solches Verlangen zu finden. Der Schlufs auf die Einheit, der doch viel natürlicher ist als die Anwendung der Proportionen, verhütet viel eher mechanisches Rechnen und kann aufserdem viel allgemeiner gebraucht werden, so dafs die Einübung desselben nicht durch Rechnen mit Proportionen gestört werden sollte. — Trotzdem sich die Verf. in dem zweiten Teile strenger an die neue Mafs- und Gewichtsordnung halten als in dem ersten, haben sie doch noch eine Anzahl von Aufgaben, die Meilen enthalten, aufgestellt. Die Meile kommt in jener Ordnung nicht mehr vor und ist durch das Kilometer ersetzt; je vollständiger mit der alten Ordnung gebrochen wird, desto eher gewöhnen sich die Schüler an die neue. Will man die bequem zu behaltende Zahl der Meilen für den Umfang der Erde, der Entfernung der Erde vom Monde u. s. w. gern erhalten, so kann man wenigstens dem Kilometer insofern sein Recht widerfahren lassen, als man die betreffende Länge auch in diesem Mafse angiebt.

Im übrigen ist das günstige Urteil, welches ich von dem ersten Teile dieser Sammlung gewonnen habe, durch die Aufgaben des zweiten nicht beeinträchtigt worden.

Berlin. A. Kallius.

Paul Mehlhorn, Grundrifs der protestantischen Religionslehre. Leipzig, Joh. Ambr. Barth, 1883. VI und 48 S. 8. 0,80 M.

Der Grundrifs bildet den Abschlufs zu den vom Verfasser vor mehreren Jahren veröffentlichten Leitfäden zum Religionsunterricht für höhere Lehranstalten, von welchen der erste die Bibel ihrem Inhalt nach, der zweite die Kirchengeschichte behandelt. Das Buch ist sauber und ansprechend ausgestattet, es ist seinem Inhalte nach eine höchst anerkennenswerte Arbeit. Verf. stellt die religiösen Vorstellungen des modernen Protestantismus und die Gedankenwelt hevorragender Theologen unserer Zeit in edler und gebildeter Sprache dar; wir empfangen ein abgerundetes System, in welchem sich künstlerisch Glied an Glied fügt, so dafs er uns am Ende mit einem wohlthuenden harmonischen Eindruck entläfst. So knapp der Inhalt eines Leitfadens gefafst sein will, der sich durch billigen Preis empfehlen soll, so gelingt es dem geschickten Verfasser, von Absatz zu Absatz zu spannen und durch die Begeisterung, von der er augen-

scheinlich bei Abfassung des Büchleins erfüllt war, das Gemüt des Lesers in gleiche Schwingungen zu versetzen. Verf. nennt sich einen dankbaren Schüler von Biedermann, Pfleiderer, Lipsius; die theologische Richtung des Büchleins ist damit genügend gekennzeichnet. — Nach einer Einleitung, in welcher er das Wesen der Religion, die Beweise vom Dasein Gottes, den Begriff der Offenbarung und die Entwickelung der Religionsformen behandelt, stellt er die christliche Religion dar ausgehend von dem Ideal des Reiches Gottes und entwickelt im Anschlufs an die Heilige Schrift die Lehre von Gott, von der Welt, dem Menschen und der Erlösung und Stiftung des Gottesreiches durch Christus. In dem Abschnitte von der Lebensordnung des Gottesreiches behandelt er die Begründung des Heilslebens in dem Einzelnen und in der Gemeinde und schliefst mit der Vollendung des Gottesreiches. — Ich stimme dem Verf. in seinen Gedanken und Überzeugungen von ganzem Herzen bei und hoffe besonders aus der zweiten Hälfte seines Buches für den Unterricht manches zu entnehmen, wie ich es auch allen Religionslehrern, denen es mit der wissenschaftlichen Bildung ihrer Primaner ernst ist, angelegentlichst empfehle, aber bedenken würde ich mich dennoch, das Buch zur Einführung in unsere Schulen vorzuschlagen. Aus der Vorrede ist nicht ersichtlich, wie weit der Inhalt wirklich aus dem Zusammenleben mit den Schülern hervorgewachsen ist; da aber Verf. hofft, auch manchem Studierenden und Studierten einen erwünschten Überblick über das System der christlichen Lehre von einem protestantischen Standpunkte zu geben, welcher der vierten Säkularfeier des Geburtstages unseres Reformators nicht unangemessen sein dürfte, so läfst sich wohl schliefsen, dafs nicht allein Interessen der Schule ihn bei der Abfassung des Buches geleitet haben; doch mag dem sein, wie ihm wolle. Der Unterricht in der Glaubenslehre hat eine doppelte Rücksicht zu nehmen: er hat zuerst die Schüler zu befähigen mit einer gewissen Leichtigkeit die neutestamentlichen Schriftsteller zu lesen und zu verstehen, indem er sie vertraut macht mit den wichtigsten wiederkehrenden Begriffen und Vorstellungen, in denen sich das neu in die Welt tretende christliche Denken und Wollen darstellt. Hat der Schüler in einem wissenschaftlichen Systeme diese Vorstellungen erfassen und verbinden gelernt, so wird er mit Einsicht und Lust sich in die Lektüre der christlichen Klassiker zu vertiefen suchen. Diesem Ziele nun strebt Verf. mit anerkennenswertem Geschick entgegen, indem er seine Gedanken in engem Anschlufs an die Heilige Schrift entwickelt und dauernd auf dieselbe verweist; nur hat es mir leid gethan, dafs er über den Begriff von der *ἀνάστασις Χριστοῦ*, welcher doch in den apostolischen Briefen so oft entgegentritt, hinweggegangen ist, obwohl er doch im Anschlufs an I. Kor. XV eine anregende Belehrung hätte geben können. Aber zweitens soll auch der Unterricht den Schüler in das Lehrsystem der Kirche einführen, der er angehört;

er mufs unter allen Umständen die Dogmen seiner Religionsgemeinschaft kennen lernen. Wenn er als Erwachsener und Bürger ein lebendiges, thätiges Glied in der Gemeinde werden will und teilnehmen an der Entwickelung des religiösen Lebens und der religiösen Lehre, so dürfen ihm nicht die historischen Fundamente unbekannt sein, auf denen sich seine Kirche aufbaut, er mufs vertraut sein und eine wissenschaftliche Einsicht haben in die Lehren, welche die Geistlichen seiner Kirche auf den Kanzeln vertreten. Unterläfst die Schule den Zöglingen diesen Lehrstoff zu bieten, so fürchte ich, wird dieser Fehler sich später schwer rächen. Die meisten Gebildeten, welche nicht gerade zum Lehramt und Pfarramt übergehen, zehren von den religiösen Kenntnissen ihrer Gymnasialzeit; haben aber diese eine so grofse Lücke, wie können wir dann meinen, ihnen eine allgemeine, religiöse Bildung gegeben zu haben, welche sie befähigt, die grofsen Fragen auf kirchlichem Gebiete, die unsere Zeit erregen, zu begreifen und an deren Lösung mitzuarbeiten. Verf. befindet sich offenbar mit vielen kirchlich sanktionierten Dogmen in Widerspruch; sie sind ihm abgelebt, weil wissenschaftlich überwunden, aber doch noch immer nicht so weit, dafs Verf. sich nicht dieselben dauernd zu bekämpfen veranlafst sieht, und gerade damit hängt der andere Fehler zusammen, dafs die Darstellung wegen der sich durchziehenden Kritik oft sehr schwer wird und einen gründlich geschulten Geist erfordert, um sie innerlich zu erfassen; so weit sind aber unsere Schüler nicht gebildet. Wenn er z. B. die Lehre Anselms von der satisfactio vicaria nur kurz andeutet S. 32, die Lehre vom peccatum originale nur nebenher streift S. 24, wenn er das Dasein Gottes mit Kant ein Postulat der praktischen Vernunft nennt S. 6, wie viel Zeit mufs da der Lehrer verbringen, um diese Andeutungen nur zu erläutern; die Lehre von der satisfactio und vom peccatum originale sind nicht in wenigen Minuten abzuthun, sie erfordern lange Zeit, um von den Schülern begriffen zu werden; zu umgehen sind diese Lehren, wie mir scheint, nicht, wenn unsern Zöglingen nicht das kirchliche System völlig vorenthalten bleiben soll. Das Büchlein würde nach meinem Urteile dem Unterrichte nicht zur Erleichterung dienen, sondern zur Erschwerung. Wenn Verf., was ich ihm von Herzen wünsche, recht bald eine zweite Auflage herauszugeben veranlafst sein sollte, so glaube ich, würde er seinem Buche einen ungleich viel gröfseren Wert geben, wenn er auf irgend eine Weise die wichtigsten Kirchenlehren zur Darstellung brächte. Bei seinem hervorragenden Geschick in präziser, wissenschaftlicher Ausdrucksweise würde der Umfang des Leitfadens nicht allzusehr wachsen, und falls der Preis sich auch um 20—30 Pf. teurer stellen sollte, so wäre das kein Schaden, der die Einführung des Büchleins hindern dürfte.

Stettin. A. Jonas.

Zur Anzeige meiner griechischen Lehrbücher.

Herr Dr. Gemoll hat die 4. Auflage meiner griechischen Lehrbücher, sowohl der kurzgef. Formenlehre als des Elementarbuches, in dieser Ztschr. 1883 S. 733 ff. einer Anzeige gewürdigt, welche mich insofern zum Danke verpflichtet, als sie die Lehrerwelt von neuem auf jene Hülfsmittel aufmerksam macht, einzelne unliebsame Versehen nachweist und im übrigen zu nochmaliger Prüfung anregt. Solche Versehen sind namentlich der Wegfall von αἴρω F. S. 66 und σαύρα E. S. 6 (in den früheren Auflagen standen sie), die einmalige Accentuation σπεῖρα S. 122, ἐπεὶ für ἐπήν S. 84. Dergleichen glaubte Unterz. Vorr. d. Les. S. IX (wo Z. 12 noch ein „nicht" zu streichen ist) durch besondere Verhältnisse entschuldigen zu können; dafs auch das eine Amt weniger Mufse läfst als das andre, bedarf keines näheren Nachweises. Allein im übrigen liegt fast überall eine Anschauungsverschiedenheit vor, über die kurz mich auszusprechen mir Pflicht erscheint; einigemal hat offenbar Rez. selbst sich versehen.

Gleich jener Satz, in welchem derselbe aus meinen Vorreden „curtianische" Grammatik zu citieren scheint (ich brauche den Ausdruck nirgends), dürfte zumal bei jüngeren Kollegen mich starkem Mifsverständnisse aussetzen. Die Sachlage ist folgende. Bereits 1847 persönlich Schüler von G. Curtius, begrüfste ich wie billig seine Grammatik mit grofser Freude und war meines Wissens der erste Gymnasialdirektor Preufsens, dem Jan. 1863 die Einführung derselben gestattet wurde. Die Verhandlungen der 3. pommerschen Dir.-Konferenz 1867 enthalten ein ausführliches Referat über meine Erfahrungen mit jenem Buche, die vorliegende Zeitschrift 1869 weitere Ausführungen. Lediglich um die ältern Philologen der Methode von Curtius womöglich geneigter zu machen, auch den Anfängern die Sache zu erleichtern, gaben wir Anfang 1870 (also nicht, wie Rez. schreibt, 16, sondern 13½ Jahr vor der gegenwärtigen Auflage) ein Elementarbuch heraus, dessen grammatischer Teil wesentlich von mir herrührt, und welches alsbald unerwarteten Anklang fand. Sagte ich nun Vorr. VII, jetzt sei mancherlei „Rücksicht auf die vorcurtianische Grammatik" nicht mehr erforderlich: so heifst dies einerseits, G. Curtius habe nun allgemeiner Anerkennung gefunden, anderseits die Hebung des Griechischen nach Tertia biete reifere Schüler.

Dafs ich u. a. die von Curtius gewählte Nebeneinanderstellung von λύω und φαίνω noch durch πράσσω erweitert, also Vokal-, Muta- und Liquidastamm in Vergleichung gegeben habe, ist mir mehrfach als ein glücklicher Griff bezeichnet worden. Wer die Gruppen- der Tempus-Ordnung überhaupt vorzieht, wird natürlich anders urteilen; ich habe mich aus Überzeugung eben hierin der Curtiusschen Weise anbequemt, was ja Rez. sonst lobt. Anderseits glaube ich, dafs die durch die neuen Lehrpläne angeordnete Verschiebung, wonach die Schüler durchschnittlich ein Jahr später das Griechische anfangen als sonst, auch überschätzt werden kann; sind sie nun wirklich so sehr viel reifer? Übrigens enthält die erste Partie meines Lesebuchs bis zu den Äsopischen Fabeln jetzt (neben den an Schwierigkeit rasch wachsenden Einzelsätzen) 38 zusammenhängende Stücke gegen früher 18; ich habe ferner ausdrücklich hinzugefügt, dafs ich Überschlagungen d. h. eine Auswahl aus jenen je nach Bedürfnis voraussetze. Dafs gelegentlich

3 Sätze nacheinander mit Eidechsen sich beschäftigen, um sie in verschiedenen Casibus vorzuführen, würde wenigstens mit Perthes' Grundsätzen stimmen. Man vergleiche übrigens, was für niedliche Einzelsätzchen den Sekundanern manches vielgelobte hebräische Elementarbuch bieten mufs, will es grammatisch sicher fortschreiten.

Ist das Hauptverdienst von Curtius dahin präzisiert worden, er habe das Gebiet der Anomalie verringert, das der Analogie erweitert: so durfte es mir vor allem darauf ankommen, diese dem Schüler vorzuführen; daher erscheint (unter Voraussetzung des Fortschritts in konzentrischen Kreisen) manche Ausnahme oder Besonderheit für den Wiederholungskursus verspart, d. h. steht sub linea. Der Schüler soll möglichst bald für die Lektüre befähigt werden, so zwar, dafs die *viva vox* des Lehrers, die Einsicht des Lexikons, die Aufmerksamkeit beim Lesen manches ergänzt, was anderwärts dem ersten Grammatikkursus eingereiht ist, aber da entbehrt werden kann. Der Schüler soll selbst aufmerken. Das berufene *ἐπιτιθεῖ* mufs er sich aus Formenl. § 149 erklären; dafs *κρατός, κρατί, κρᾶτα* nicht Neutrum ist, zeigt dem Denkenden eben dieser Accusativ; über *αὖτις* giebt ihm das Glossar, über *τἄλλα* oder *τἄλλα, ἅτερος-θάτερον* später ein gutes Lexikon Auskunft. Letztere unter die Krasisbeispiele aufzunehmen und zu begründen, ging ja nicht an, ohne auf ein vorattisches *ἅτερος* hinzuweisen — damit sollte der Anfänger verschont bleiben. Beiläufig: welche attische Casus von *ἥρως* hätte ich erwähnen müssen? Warum wird *ἐλπί* nicht durch das bekannte *ὦ πλοῦτε καὶ τυραννί κτλ.* gedeckt? Weshalb mufste *μεσσηγύ* im Abschnitte der Homerischen Präpositionen stehn, der doch gar keine Aufzählung aller geben will? Dafs im Lesebuche *ἐπί* (absichtlich mit Dativ; vgl. u. a. *ἐπὶ τούτοις*) und *ὑπό* vorläufig in der angegebenen Weise unter den „üblichsten" (nicht „wichtigsten") Präpositionen stehn, erklärt sich durch ihr Vorkommen No. 11, 1. 7. 13, 6 u. s. w. Desgl. *ταῶς* durch Athen. IX 397, neben dem *χροία* zweifelhafter erscheint (vgl. H. Stephani Thesaurus). Giebt meine Formenlehre § 62f. *τέτταρες* und *δεκατέσσαρες* neben einander (wie anderwärts *υἱοί* und *υἱεῖς*), so hat der Schüler eben § 7, 3b u. a. zu vergleichen; für *βοῶν* statt **βουῶν* (wie der Kürze wegen einmal gesagt ist) das weitere aus S. 7 sub. lin. b coll. § 40f. zu entnehmen, bezw. den Lehrer zu fragen. Auffällig ist der Tadel von *σέσωσμαι* neben *σῴζω*, wie ich mit manchem andern nur für den Präsensstamm schreibe, vgl. *ἀκαχ: ἀκαχίζω = σω: (σωΐζω) σῴζω.* Noch auffälliger, dafs Rez. § 114 eine Bemerkung über *γν* vermifst. Sie steht ebenda sub linea, d. h. für zweite Durchnahme. Nötig war sie gleichwohl nicht, denn für den Schüler kommt neben dem weiter unregelmäfsigen *ἔγνωκα* schlechterdings nur *ἐγνώρικα* in Betracht; diese Form steht aber S. 73 Anm. — wozu eigentlich eine Regel für ein einziges Wort?

Warum unter solchen Umständen das Verdikt, dafs sich der Ausstellungen im einzelnen sehr viele machen liefsen, mich nicht allzusehr erschreckt hat, könnte ich nicht weiter nachweisen, ohne den geneigten Leser zu ermüden. Nur das eine zu erwähnen scheint mir noch notwendig, dafs ich für *παvίου* Osthoffs Lehre von der Analogiebildung folge; vgl. Verhandl. der Geraer Philologenversammlung.

Möglich dafs die Formenlehre nach der Prognose des Hrn. Rez. sich nicht getrennt erhält; dafs sie überhaupt besonders erschien, geschah einfach, weil thatsächlich bei den bisherigen Auflagen das ganze Elementarbuch ge-

legentlich mit einem andern Übungsbuche bz. einer andern Grammatik zusammen (also nur um der einen Hälfte willen) gebraucht wurde, die Schüler dann also unnötige Kosten hatten. Auch künftig werden Urteile bezw. Ausstellungen auf Grund längeren Gebrauchs meiner Bücher stets mir höchst willkommen sein.

Zerbst. G. Stier.

Replik.

Ebenfalls in Kürze kann ich dem Herrn Verf. auf seine Erwiderung Folgendes antworten: 1. Die Anzeige ist von mir auf Wunsch der verehrlichen Redaktion dieser Zeitschrift gemacht, der Dank dafür gebührt also dieser, nicht mir. 2. Von einer Anschauungsverschiedenheit kann wenigstens in wissenschaftlicher Beziehung zwischen uns nicht mehr die Rede sein, nun der Herr Verf. erklärt, auf dem Boden der curtianischen Grammatik zu stehen. Ein allmähliches Anbequemen an dieselbe, die ich übrigens mit wissenschaftlich für gleichbedeutend halte, schien mir und scheint mir noch aus der 2. und 4. Vorrede des Verfassers hervorzugehen, und ich habe diesen Umstand mit Freuden begrüfst. 3. Wie Curtius in seiner Schulgrammatik die Paradigmen anordnet, darüber steht jedem praktischen Schulmann ein Urteil zu. Denn Curtius als wissenschaftliche Gröfse und als didaktischer Schriftsteller sind zwei verschiedene Dinge. 4. Dafs Verfasser seine Bücher erst im Jahre 1870 verfafst hat, konnte ich nicht wissen, da er in zwei Vorreden die erste Auflage in das Jahr 1869 versetzt. 5. Die Fragen, welche Verf. stellt, hätte ich an seiner Stelle nicht gestellt. Hier ist meine Antwort: *ἥρωα* wird nach Franke-Bamberg dekliniert *ἥρως*, *ἥρω*, *ἥρῳ*, *ἥρωα*; *ἔλπις* mufs nach der eignen Regel des Verf. auf S. 24 „notwendig“ *ἔλπις* als Vokativ haben. Wenn nun im Paradigma *ἔλπι* steht, so wünschte ich dafür eine Begründung; *μεσσηγύ* sollte nicht fehlen, weil das nur einmal vorkommende *μεταξύ* von Bekker in *μεσσηγύ* geändert ist. Zu *σῴζω* gehört *σέσῳσμαι*, wie *σέσωμαι* zu *σώω*. 6. Dafs sich an beiden Büchern noch viel Ausstellungen machen lassen, diese Behauptung von mir hat den Verf. nicht sehr erschreckt. Vielleicht erschrickt er doch, wenn ich aus zwei Seiten (138 und 139) seiner homerischen Formenlehre zu dem schon Bemerkten noch Folgendes notiere. Da heifst es wörtlich: „Für *σάου* und *σάοε* hätte man wegen des attischen *σώω* auch *σῶε* erwarten können.“ Was soll die Bemerkung überhaupt, und was soll sie hier? Läfst sich *σῶε* mit *σάου* (resp. *σάω*) vertauschen? Auf derselben Seite wird *ἔνϑεο* ohne weiteres als Imperat. Präs. gefafst. S. 139 steht neben *ἐιχυῖα* auch *ἰχυῖα*, eine Form, die erst erschlossen ist aus *ἰδυῖα*. Die wirklich vorkommende *εἰοικυῖα* sowie das eben erwähnte *ἰδυῖα* fehlt. Ebenda wird *πάλτο* übersetzt „er schwang sich auf“ statt „er strauchelte“, was einzig in den Zusammenhang pafst. Doch will ich dem Verf. die Genugthuung nicht versagen, zu bekennen, dafs in Bezug auf *χράς* und die Reduplikation von *γν* alles in Ordnung ist. Mich frappierte nur der Ausdruck in § 116 Anm.: Als abweichend redupliziert merke man: *γνωρίζω* u. s. w. Im übrigen aber erhalte ich meine Rezension aufrecht.

Wohlau. Albert Gemoll.

Wir schliefsen hiermit diesen Gedankenaustausch in der Erwartung, dafs derselbe zur Klärung der Ansichten beitragen und den Lesern unserer Zeitschrift ein selbständiges Urteil ermöglichen wird. Die Redaktion.

DRITTE ABTEILUNG.

Die griechische Abiturientenarbeit und die Praxis.

Nachdem die durch die Ordnung der Entlassungsprüfungen vom 27. Mai 1882 eingeführte Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche an allen Gymnasien einmal, an manchen zwei- und dreimal angefertigt worden ist, lohnt es sich wohl, in Bezug auf noch offene Fragen die vorläufige Praxis zu betrachten und daraus nach der einen oder andern Seite hin, soweit möglich, Schlüsse zu ziehen und aus verschiedenen Arten der Praxis auf die etwa beste oder bessere hinzuweisen. Ich will dabei nicht von der schon jetzt zu bemerkenden Rückwirkung auf die griechischen Extemporalien der Primaner reden, auch nicht die Frage erörtern, ob Dichterstellen oder Prosastellen vorzuziehen seien, sondern eine an sich nicht wesentliche, aber in der Praxis doch auch wichtige Äufserlichkeit betrachten, in welcher Weise nämlich der griechische Text den Abiturienten dargeboten wird; und gerade da jetzt das Abiturientenexamen wieder vor der Thür steht, ist eine solche Betrachtung vielleicht manchen Kollegen erwünscht.

Es wurde bisher für die Übersetzung ins Griechische, Lateinische und Französische der deutsche Text, dessen Wahl erst durch Aufschneiden des Umschlages vor den Schülern sich ergab, diktiert. Auf dieser natürlichen Sitte fufste nun auch § 8, 2 der neuen Ordnung: „Zu der Anfertigung der Übersetzung aus dem Griechischen werden, ausschliefslich der für das Diktieren des Textes erforderlichen Zeit, 3 Stunden bestimmt“.

Hier wurde also das Diktieren des Textes nicht ausdrücklich und besonders vorgeschrieben, aber als Sitte vorausgesetzt; und eine selbständige Abweichung von der vorausgesetzten Sitte war natürlich unerlaubt, aber eine Entbindung von derselben möglich und ein Gesuch darum statthaft. In dieser Annahme und in der Voraussicht, dafs bei dem Diktieren des Textes mancher Fehler unterlaufen würde, wurde vom hiesigen Gymnasium und gleichzeitig von einer anderen Rheinischen Anstalt das Gesuch um Erlaubnis einer mechanischen Vervielfältigung des Textes eingereicht. Die Erlaubnis wurde durch Reskript des Provinzial-Schulkollegiums mit Genehmigung des H. Ministeriums bis auf weiteres gewährt, da nicht eine Prüfung im Nachschreiben eines griechischen Diktates, wie es beim Englischen und Französischen in der Schule vorkommt, sondern eben nur eine Prüfung im Übersetzen aus dem Griechischen angestellt werden sollte; doch wurden bestimmte Vorbehalte gemacht, um einer Täuschung vorzubeugen. Ein ähnliches Reskript wurde in Hessen-Nassau erlassen, und in Westpreufsen ist ebenfalls die mechanische Vervielfältigung des Textes erlaubt. Übrigens ist

von dieser Erlaubnis in der Rheinprovinz und in Hessen-Nassau zu Ostern 1883 nicht überall Gebrauch gemacht worden. In den Provinzen Pommern, Sachsen, Hessen-Nassau und Schleswig-Holstein ist noch eine andere Weise teils vorgeschrieben teils erlaubt: nämlich dafs nach dem Diktieren das Originalblatt zur Einsicht ausliegt oder herumgereicht wird. In den Provinzen Westfalen, Hannover, Brandenburg, Schlesien, Posen und in Berlin scheint das einfache Diktat zu herrschen, wenigstens ist Ostern, bezw. Michaelis 1883 an je einer Anstalt der betreffenden Provinzen so diktiert worden. Über eine Anstalt Ostpreufsens ist mir keine Nachricht zugegangen.

Ausgeschlossen war natürlich die Vorlage eines gedruckten Buches. Bei der hebräischen Prüfung wird, da die sonstigen Befürchtungen hier wegfallen, das gedruckte Buch vorgelegt. Dem Schreiber dieser Zeilen und seinen Coabiturienten wurden seiner Zeit auf einem grofsh. sächsischen Gymnasium gedruckte Euripidesausgaben vorgelegt, wie denn gewöhnlich eine leichte Dialogstelle aus Euripides oder Sophokles gewählt wurde, die womöglich in Versen zu übersetzen war. Dort wurde auf das Examen weniger Wert gelegt, sonst wäre wohl dem Zusammenborgen der einzelnen Exemplare am Tage vorher von Seiten der Schüler nachgespürt worden. Wenn aber eine Schulbibliothek von den verschiedenen zur Auswahl stehenden Schriftstellern genug Textexemplare besäfse, diese erst unmittelbar vor der Prüfung herbeigeholt würden und die Schüler während der Prüfung das Zimmer nicht verliefsen, so würde die Behändigung des gedruckten Textes, welcher doch die beste Vorlage für die Übersetzung bleibt, wohl keine Täuschung veranlassen. Allein die erste Bedingung wird nur in seltenen Fällen erfüllt sein; so fällt diese Weise als Ausnahme fort.

Die Prinzipien, welche in Betracht kommen, sind, dafs die Schüler einen gut lesbaren und womöglich fehlerfreien, jedenfalls gleichmäfsigen Text vor sich haben, und dafs die Täuschungsmöglichkeiten ausgeschlossen oder vielmehr auf das geringste Mafs beschränkt werden.

Betrachten wir nach diesen Gesichtspunkten jene drei anderen Arten der Textherstellung! Ich gehe dabei von Mitteilungen über 16 Gymnasien der preufsischen Provinzen (aufser Ostpreufsen) und Berlins, welche Ostern 1883 betreffen, aus und danke an dieser Stelle den Herren, welche mir freundlichst Notizen haben zugehen lassen.

Bei 2 Anstalten der Rheinprovinz und Westpreufsens, an denen hektographiert worden ist, sind keine Mifsverständnisse von Seiten der Schüler vorgekommen. Der Text ist also gut oder genügend lesbar gewesen. Die mehr oder weniger gute Lesbarkeit hängt teils von der Handschrift des Lehrers, teils von dem Mechanismus ab; eine genügende läfst sich immer herstellen. Was die Fehlerfreiheit betrifft, so kann ein Lehrer, wenn er trotz langsamen Abschreibens sich vielleicht an einer Stelle verschrieben hat, dies bei einmaligem Vorlesen vor den Schülern noch umändern; Fehlerfreiheit des Textes ist also fast vollständig gewährleistet. In derselben Weise ist die Gleichmäfsigkeit der Textexemplare gesichert.

Bei 4 Anstalten von 3 verschiedenen Provinzen ist diktiert und der Text ausgelegt, bez. herumgereicht worden; bei zweien derselben sind keine Mifsverständnisse, bei zweien sind solche vorgekommen. Das letztere kann nicht Wunder nehmen; denn die Schüler haben nur einzelne Stellen, die ihnen selbst unsicher waren, genauer nachgesehen.

Bei 10 Anstalten von 9 verschiedenen Provinzen (darunter Berlin und wieder Rheinprovinz) ist diktiert und der Text nicht ausgelegt worden; bei zweien derselben sind nach den mir zugegangenen Mitteilungen keine Mifsverständnisse vorgekommen, bei den andern acht teils mehr teils minder, teils unbedeutende, teils „recht arge“ und „grobe“; von der einen Anstalt wird noch bemerkt: „trotz einschlägiger Vorübungen“. Bei allen haben wohl die Lehrer nach der Ausführung der Prüfungsordnung durch die Art des Diktierens Fehlern vorzubeugen gesucht.

Die Fehler entstehen teils aus mangelhafter Kenntnis des Griechischen, teils aus geringer Kombinationsgabe oder Unachtsamkeit, teils aus mangelhaftem Gehör, bezw. Sprechen der Schreibenden, teils endlich aus ungenauer Aussprache des Diktierenden, welche vom Provinzialismus oder der deutschen Betonungs- und Verlängerungssitte sich nicht frei gemacht hat. In den letzten beiden Beziehungen wird man von vornherein die meisten Fehler bei Lehrern und Schülern sächsischer Mundart annehmen, aber auch gerade bei hannoverschen Lehrern und Schülern sind Fehler, und zwar starke, vorgekommen. Mangelhaftes Gehör des Schülers war es, wenn derselbe beim Diktat eines Hannoveraners statt *τῇ Ἀττικῇ* schrieb *τῇ ἀδικῇ*, was er dann als *ἀδικίᾳ* übersetzte; ungenaues Aussprechen des Lehrers und Gedankenlosigkeit des Schülers, wenn, wie ich einmal gelegentlich an einer fremden Anstalt sah, ein Primaner statt *ἀνέῳξεν* schrieb *ἀνήοξεν*, genau wie der Lehrer gesprochen. Lange und kurze Vokale, *αι* und *ει*, die mutae unter einander, einfache und doppelte Konsonanten, Accente, einzelne Wörter und Komposita werden verwechselt. Leider kann ich keine Blumenlese aus Abiturientenskripten bieten und stelle daher Fehler aus zweimaligem Diktieren in einer O. II nach Arrian II 12, 3—7 zusammen: *ἠμέλησεν, ἐμέλησεν, ἐμέλλησεν, ἠμέλλησεν; τῶν ἀμφ' αὐτὴν, τὸν ἀμφ' αὐτήν; σκηνοῦσι, σκενοῦσι; ἐξαγγεῖλαι, ἐξαγγείλει, κεκόμισται, κεκόμισθαι; ἐστάλθαι, ἐστάλται; οὔτως, οὖτος; τοσοῦτον, τοσούτων; προσκυνῆσαι, προσκινῆσαι; ἐπὶ δεδεμένῳ, ἐπιδεδημένῳ, ἐπὶ τεθημένῳ; παρασκηνοῦσιν, παρασκηνούσην; ἦ, ἡ; ὡς δὲ ὁ Ἡφαιστίων τε, ὥστε ὁ Ἡφαιστίων δέ; ὁ δὲ, ὅτε, ὅδε; ἡ μήτηρ τε καὶ, ἡ μήτηρ δὲ καί; διαμαρτίᾳ, δι' ἁμαρτίᾳ* und mit eigener Verbesserung *δι' ἁμαρτίαν; ἀνθ' ὅτου, ἀνθ' ὁδοῦ* mit eigener Verbesserung. Von diesen Beispielen würde der Lehrer im Abiturientenexamen *ἢ* bemerken „mit Gravis“ und einiges andere. Aber es giebt keinen Fehler, der nicht gemacht werden könnte, und dafs der Lehrer lange nicht allen vorbeuge, beweisen jene Erfahrungen von 8 Gymnasien unter 10, oder vielmehr, da ich von der vorhergehenden Kategorie zwei Gymnasien mitrechnen muls, an denen Fehler gemacht wurden trotz Auslegen des Textes, und ein drittes, bei dem es ausdrücklich heifst: „Fehler nicht vorgekommen, da das Original zum Nachbessern eingehändigt wurde“, von 11 unter 13.

Was sind nun die Folgen dieser Versehen? Es sind nicht blofs die einzelnen Übersetzungsfehler, sondern z. B. bei *ὥστε* und *ὡς δὲ* auch, dafs ein Schüler zu viel Zeit auf eine falsche Stelle verwendet, oder dafs er durch das Gefühl, die Konstruktion oder den Sinn nicht herausgebracht zu haben, an frischer Zuversicht verliert. Solche Fehler, schreibt ein H. Kollege, werden nicht angerechnet; aber dann darf dieselbe Stelle bei den andern nicht censiert werden, wenn bei richtigem Text der eine richtig, der andere falsch übersetzt hat. Jedenfalls wird die gegenseitige Ausgleichung der

Fehlerberechnung erschwert; eventuell könnte auch der Schüler für schlechte Aussprache des Lehrers büfsen; nach der Erklärung der Regierung aber ist der einzige Zweck dieser Arbeit eben die Probe der Übersetzungsfertigkeit. Diese wird durch das Diktieren vielfach gestört und erschwert. Dabei lasse ich unentschieden, ob die lange Zeit des Diktierens dem Schüler nützt, wie ein Herr Kollege mir schreibt, indem er dabei das Meiste schon versteht und also in Wahrheit mehr Zeit hat als bei einer fremden Vorlage, oder ob, wie ein anderer schreibt, die beste Arbeitszeit und Kraft in 1½ Stunden zwecklos verbraucht wurde; den Nachteil halte ich aber für gröfser als den Vorteil.

Endlich ist die Schrift vieler Schüler selber, namentlich im Griechischen so, dafs sie mühsamer aus ihrem mit Korrekturen hingeschriebenen Text als aus einem von fremder Hand gleichmäfsig langsam ohne Korrekturen geschriebenen übersetzen; dies ist mir schon bei deutschen Texten, teils von mir geschriebenen und hektographierten, teils von Schülern anderer Klassen geschriebenen, entgegengetreten.

Die Lesbarkeit also der selbstgeschriebenen Texte ist verschieden je nach der Handschrift der Schüler, gleichmäfsig ist sie nur in seltenen Fällen; Fehlerfreiheit aber ist bis auf wenige Ausnahmen nicht zu erzielen. In letzterer Beziehung ist es eine Wohlthat für die Schüler, wenn sie das Originalexemplar vergleichen können; aber auch nicht ganz ausreichend. Bei gröfserer Anzahl von Abiturienten kommt sie den letzten zu spät zu gute. Zugleich bringt das Herumreichen bei vielen oder das Verlassen der Plätze und Vorbeigehen an den andern, um das Exemplar einzusehen, Gefahr der Täuschung mit sich.

Diese Gefahr tritt meiner Meinung nach auch beim wiederholten Vorsprechen und Erklären und dem Fragen der Schüler und dem Anschreiben des Lehrers an der Tafel, wobei er den Rücken wendet, ein; allerdings mag sie nicht so bedeutend sein, da es sich nicht sowohl um einzelne Worte handelt, die sie ja im Wörterbuch nachschlagen können, als um Konstruktion und ganze Sätze. Und wenn die Gefahr nicht da ist, so werden durch das öftere Nachfragen einzelner die andern in ihrem Nachdenken gestört; wenigstens habe ich bei lateinischen Extemporalien diese Erfahrung gemacht. Eine gröfsere Gefahr der Täuschungsmöglichkeit besteht aber in einem andern Umstande, dafs nämlich, wenn zu den 3 Arbeitsstunden durch das Diktieren noch 1 Stunde Zeit oder mehr hinzukommt, mehrere Schüler, vielleicht alle während der Arbeit das Prüfungslokal einmal verlassen müssen. Dabei haben einige von ihnen wohl auch schon den Ursprung des griechischen Stückes erforscht; denn wenn auch ein allgemeines Stück genommen wird oder die Eigennamen beseitigt werden, so giebt das ausführliche Wörterbuch, welches die Schüler benutzen, leicht zu der einen oder andern Stelle, wo man es nicht vermutet hat, bestimmte Auskunft.

Wie steht es nun mit der Täuschungsmöglichkeit bei einem mechanisch vervielfältigten Texte? Zunächst brauchen die Schüler in diesem Falle innerhalb der 3 Stunden das Lokal nicht zu verlassen, so wenig wie früher beim griechischen Extemporale und jetzt noch beim lateinischen; es fällt also diese Täuschungsmöglichkeit weg. Sodann ist bei einmaligem Vorlesen des gr. Textes, nach welchem vielleicht einige Buchstaben nachzutragen sind, die Gefahr sehr gering; sie fällt ganz weg, wenn der Text so gut herge-

ellt ist, dafs es unnötig ist, denselben vorzulesen. Dagegen mufs allerngs zur Vervielfältigung der versiegelte Umschlag eine Zeitlang vor dem eginn der Prüfung geöffnet werden, während beim Diktieren diese Dinge sammenfallen; diese Gefahr ist der mechanischen Vervielfältigung besonders gen und scheint nicht unbedeutend. Ich sehe davon ganz ab, dafs schon n Vierteljahr vorher die für die Abiturienten nötigen Exemplare von zwei onkurrenzthematen hergestellt werden. Dagegen halte ich es, um Täuschungen ı verhüten, für geboten, dafs die Vervielfältigung unmittelbar vor der rüfung durch den Lehrer selbst, ohne Zuziehung eines Dritten, als höchstens nes Kollegen, in einem Raume der Schule selbst vorgenommen werde.

Wenn wir die Vervielfältigungen durch Buchdruck, durch Lithographie, ırch Hektograph und Universal-Kopierapparat nebeneinander stellen, so liefern ie beiden ersten Arten die schönsten Texte, fallen aber jener Forderungen egen aus, namentlich um nicht eine dritte, fremde Person in das Geheimis zu ziehen. Auch dafs der Lehrer den Tag vorher oder am Tage selbst en versiegelten Brief mit nach Hause nimmt, dort öffnet und den Text verielfältigt, kann mir um unser selbst willen nicht gefallen. Zum Abschreiben eicht 1 Stunde völlig aus — und vorausgesetzt wird, dafs der Lehrer selbst serlich schreiben kann —, zum Abklatschen ¼ Stunde. Mit der chemischen inte schon ein Vierteljahr vorher das Exemplar zu schreiben, ist sehr beenklich; es kann in der Zwischenzeit leicht unbrauchbar werden. Wenn er Lehrer $1\frac{1}{2}$ Stunde vor dem Beginn der Prüfung den Brief sich geben ifst, in dem reservierten Bibliotheks- oder Konferenz- oder Prüfungszimmer enselben öffnet und ungestört abschreibt und abklatscht, das Original, die ruckplatte und alle Kopieen mit sich zu den Abiturienten nimmt, so kann r eine Täuschung so gut verhüten, als wenn er jetzt erst den Brief öffnete.

Der Universal-Kopierapparat von O. Steuer in Zittau giebt eine gute chwarzgraue Schrift, kostet aber in der Gröfse von 23 auf 35 cm 32 M. Der Hektograph giebt etwas rötliche Schrift, kostet aber jetzt nur etwa 5 bis M. Ich nenne keine Adresse, da es verschiedene Konkurrenten giebt und an in jeder Stadt auf dem einen oder andern Büreau oder Komptoir die Handabung desselben sehen und Adressen erhalten kann; manche Geschäftsleute lasen sich auch nur vom Klempner eine Blechtafel mit Rand machen und kaufen ich die Gallertmasse und die Tinte dazu; sicherer sind 2 Tafeln für je in Quartblatt als eine für ein Folioblatt. Der Universal-Kopierapparat ist er bessere; aber der Hektograph genügt vollständig; nur mufs man die späteren Abzüge länger auf der Platte ruhen lassen, damit die Abdrücke nicht undeutlich werden, und sich beim Abziehen in Acht nehmen, dafs man nicht Stückchen Gallertmasse mit Buchstaben losreifst; aus diesen Gründen ist uch ein Vorlesen des hektographierten Textes wünschenswert oder geradeu notwendig, auch wenn man vielleicht selbst schon einige fehlende Buchstaben ergänzt hat. Übrigens reicht für die Praxis eine einmalige Vorübung uf dem Hektographen nicht aus, man könnte sonst bei der Abiturientenprüfung n Verlegenheit kommen. Es empfiehlt sich aber seine Verwendung auch u den Texten von Probeextemporalien, wenn man die kurze Zeit einer Stunde nicht noch durch das Diktieren beschränken will. Mehr als in Deutschand scheint in dem praktischen England der Hektograph oder ähnliche nstrumente für die papers der Schulen und Universitäten verwendet zu werden.

Vergleichen wir nun das Diktieren mit dem mechanischen Vervielfältigen, so bringt das letztere entschiedene Vorteile in Bezug auf Fehlerfreiheit und Gleichmäfsigkeit, ist in der Lesbarkeit gleich oder besser, läfst schnell an die eigentliche Arbeit gehen, vermeidet die eine Gefahr der Täuschung und kann hergestellt werden, ohne selbst einer neuen, eigenartigen Möglichkeit der Täuschung anheim zu fallen. Eine mittlere Stufe nimmt das Diktieren und Auslegen des Textes ein; bei vielen Abiturienten reicht es nicht aus und bringt Gefahr mit sich, bei zwei Abiturienten scheint es mir ausreichend. Einem einzelnen Abiturienten könnte das Original zur Abschrift oder sofortigen Benutzung gegeben werden.

Die vorstehende Erörterung soll die Kollegen, in deren Provinzen das mechanische Vervielfältigen noch nicht üblich ist, auffordern, im Interesse der Schüler sich auch die Erlaubnis einzuholen und die Probe zu machen. Wenn nicht jetzt schon, so wird dann diese äufsere, aber für unsere Abiturienten nicht ganz unwichtige Frage reif zur allgemeinen Entscheidung sein.

Kreuznach. Otto Kohl.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen. XIII.

Der Band enthält den Bericht über die achte Direktorenversammlung in Schlesien, die am 12. bis 14. Juni 1882 zu Glatz abgehalten wurde. Es waren vertreten 32 Gymnasien, 2 Progymnasien, 9 Realgymnasien, 5 Realprogymnasien, 2 Oberrealschulen, 3 höhere Bürgerschulen, also zusammen 53 höhere Lehranstalten.

I. Die Ferienfrage. Die Versammlung entschied sich dafür, 1) dafs gleiche Lage der Ferien in der ganzen Provinz wünschenswert sei, 2) dafs 14 Tage Oster- und Weihnachtsferien, 5 Tage Pfingstferien (so dafs die Schule Freitag vor dem Feste geschlossen wird), 4½ Woche Sommerferien, 1½ Woche Michaelisferien anzuraten seien.

II. Über den Nachteil, der durch den Wegfall der Programmabhandlungen entsteht. Angenommene Thesen: 1) die Aufhebung der Verpflichtung der höheren Lehranstalten, eine Programmabhandlung zu liefern, ist für den wissenschaftlichen Geist der Anstalten nachteilig. 2) Amtliche Verpflichtung sämtlicher ordentlicher wissenschaftlicher Lehrer zur Lieferung einer wissenschaftlichen Programmabhandlung ist wünschenswert. 3) Über den Inhalt der wissenschaftlichen Programmabhandlungen sind beschränkende Bestimmungen nicht zu geben.

III. Über den Geschichtsunterricht. Angenommene Thesen: 1) Ziel des Geschichtsunterrichts ist, dafs der Schüler eine auf sicheren chronologischen und geographischen Kenntnissen beruhende Übersicht über die Entwickelung der wichtigsten Kulturvölker gewinne. Der Zweck des Geschichtsunterrichts ist, dafs der Schüler ein Verständnis des inneren Zusammenhanges der Weltbegebenheiten gewinne, so dafs er die Gegenwart in ihrer geschichtlichen Entwickelung zu begreifen fähig wird. Er soll zugleich einen Verstand und Gemüt bildenden Einflufs ausüben, indem er das sittliche Wollen des Schülers kräftigt, Begeisterung für alles Gute, Wahre und Schöne in ihm erweckt, insbesondere seine Liebe zum Vaterlande belebt. 2) An Gymnasien und Realschulen ist die Geschichte im wesentlichen in gleichem

Umfange, in gleicher Stufenfolge und nach gleicher Methode zu behandeln. 3) Der Geschichtsunterricht hat sich im wesentlichen auf die griechisch-römische und deutsche Geschichte zu beschränken und die Geschichte der übrigen Völker nur so weit zu behandeln, als es zum Verständnis der Geschichte dieser Völker nötig ist. 4) Die Behandlung der Provinzial- und Lokalgeschichte ist entbehrlich und nur ausnahmsweise und in beschränktem Umfange rätlich. 5) Kulturgeschichte, aber nur unter Beschränkung auf die wesentlichen Momente derselben, ist in den oberen Klassen an geeigneter Stelle aufzunehmen. 6) Das wichtigste Unterrichtsmittel ist auf allen Klassen der freie Vortrag des Lehrers; daneben mufs der Stoff in katechetischer Weise klar gemacht werden. 7) Quellenlektüre der Schüler ist beim Unterricht auszuschliefsen. 8) Seltenes Vorlesen von Quellenstellen oder kurzen Abschnitten neuerer Bearbeitungen seitens des Lehrers ist gestattet. 9) Das Notizenmachen ist auf blofse Randbemerkungen und etwaige faktische Berichtigungen irriger Angaben des Lehrbuchs zu beschränken. 10) Häusliche Ausarbeitungen des Vortrags des Lehrers sind vom Schüler nicht zu verlangen. 11) Auf das Lernen der wichtigsten Jahreszahlen ist in allen, namentlich aber in den mittleren Klassen Gewicht zu legen. Es empfiehlt sich, dafs die Lehrer derselben Anstalt sich über die zu lernenden Jahreszahlen einigen. 12) Der Gebrauch einer besonderen gedruckten Geschichtstabelle ist nicht zweckmäfsig und bei richtiger Einrichtung der Lehrbücher überflüssig. 13) Schriftliche Specimina sind namentlich in stark besetzten Klassen zur schnellen Prüfung des Kenntnisstandes der Schüler zu empfehlen. 14) Der zusammenhängende Vortrag bei der Abiturientenprüfung ist als obligatorischer in Wegfall zu bringen.

IV. Revision der Censurprädikate. Angenommene Thesen: 1) Es sind Censuren zu erteilen getrennt a. für Leistungen, b. für Fleifs und Aufmerksamkeit, c. für Betragen. 2) Die Censurprädikate für Leistungen sind 1) sehr gut, 2) gut, genügend, 3) wenig genügend, 4) nicht genügend. Alle Zwischencensuren und Zusätze sind unstatthaft. 3) Fleifs und Aufmerksamkeit werden nicht für jeden Gegenstand besonders, sondern bei der allgemeinen Censur summarisch beurteilt; die Prädikate sind dieselben wie bei den Leistungen. 4) Die Censur für das Betragen hat vier Stufen; sie lauten: 1) gut, 2) im ganzen gut, 3) nicht ohne Tadel, 4) tadelnswert. Ausgesprochener Tadel ist kurz zu begründen. 5) Die Schüler der Klassen von Tertia abwärts erhalten jährlich viermal Censuren, für die Schüler der oberen Klassen sind viermalige Censuren gestattet. 6) Bei den Schülern von Tertia abwärts ist eine Notiz über die Haltung der Bücher und Hefte in die Censur aufzunehmen. 7) In allen Klassen, mit Ausschlufs der Prima, ist auf der Censur der Platz zu verzeichnen, welche der Schüler auf Grund der Gesamtleistungen erhält.

V. Über Anschauungsmittel (Kunst u. s. w.). Angenommene Thesen: 1. Anschauungsmittel sind anzuwenden, wo für die richtige Auffassung der zum Unterricht gehörigen Gegenstände die Vorstellungskraft der Schüler nicht ausreicht, so dafs Worte nicht genügen, ihnen eine klare Anschauung zu geben. Sie haben zugleich den Zweck, das Auge, das Gedächtnis für Formen und den ästhetischen Sinn zu bilden. 2. Die Methode ihrer Verwendung mufs der Art sein, dafs die Schüler zu eindringlichem Erfassen des Lehrgegenstandes angeleitet werden. 3. In Tertia sind, soweit es zum Ver-

ständnis des Cäsar und Xenophon dienlich ist, die Kriegsaltertümer in Abbildungen zu zeigen. Die Lektüre des Ovid, Vergil, Homer ist durch Vorlagen der hauptsächlichsten Götterbilder und entsprechende andere bildliche Darstellungen zu beleben. 4. Bei der Lektüre der Tragiker ist eine Abbildung des griechischen Theaters und der zum Verständnis nötigen scenischen Altertümer vorzulegen. Der Unterricht in Prima, namentlich die Lektüre des Horaz, macht die Vorlegung mancher auf Privataltertümer bezüglichen Abbildungen nötig. Namentlich müssen die Primaner durch Abbilder eine Vorstellung von Athen und Rom und ihren Hauptgebäuden gewinnen. Auch einige Porträtköpfe der hervorragendsten Dichter und Staatsmänner ihnen zu zeigen, ist ratsam. Ein entsprechendes Verfahren ist auch bezüglich der französischen und englischen Litteratur in den obern Klassen aller Realschul-Anstalten zu beobachten. 5. Lessings Laokoon oder Winkelmanns Abhandlung über den Apollo von Belvedere ist nicht zu lesen, ohne dafs die Nachbildungen der betreffenden Kunstwerke den Schülern vorgeführt werden. 6. Es ist unbedenklich, bei dem Unterricht in der biblischen Geschichte in den untersten Klassen bisweilen einfach komponierte Bilder zur heiligen Geschichte vorzulegen. Auch Abbildungen der heiligen Stätten sind beim Unterricht in der biblischen Geschichte erforderlich. 7. Bei dem Unterricht in der Geographie sind aufser Wandkarten und Atlanten auch geographische Charakterbilder zu verwenden. 8. Der Geschichtsunterricht hat bei gewissen Epochen der Geschichte die für sie charakteristische Architektur und Plastik zu berücksichtigen und durch Vorlagen anschaulich zu machen. Als solche Epochen sind namentlich das Perikleische Zeitalter und die römische Kaiserzeit bis zu Hadrian anzusehen, aber auch der mittelalterliche Kirchenbau und einiges aus der Renaissance ist zu berücksichtigen. Real- und Gewerbeschulen haben bezüglich der Kunst des Mittelalters und der Neuzeit weitergehende Aufgaben als das Gymnasium. Historische oder von Dichtern geschilderte Begebenheiten durch Bilder zu veranschaulichen, ist für die Schule unzweckmäfsig. 9. Ein besonderer Kunstunterricht ist nicht zu erteilen. 10. Die in der Klasse gebrauchten Vorlagen müssen wahrheitsgetreu und künstlerisch ausgeführt und womöglich von solcher Gröfse sein, dafs sie von allen Schülern gesehen werden können. Illustrierte Klassikerausgaben sind für die Schule nicht brauchbar. 11. Die Lehrer- und Schülerbibliotheken müssen Werke enthalten, welche die Schüler zur Beschäftigung mit Kunst und Antiquitäten anregen und den Lehrern die Möglichkeit einer sorgfältigen Vorbereitung auf diese Seite des Unterrichts gewähren. 12. Der Anstaltsetat mufs die Anschaffung derartiger Unterrichtsmittel gestatten.

H. K.

Berichtigung.

Herr Geheimrat Dr. Bonitz hat in einer „Die Beweiskraft wortgetreuer Citate“ betitelten Zuschrift an die Redaktion dieser Zeitschrift (1883 S. 764) den Vorwurf erhoben, dafs ich in der von mir im J. 1883 „Über die Unentbehrlichkeit der altklassischen Studien auf unsern Schulen und über die Notwendigkeit einer zeitgemäfsen Reform dieser Studien“ veröffentlichten Programmabhandlung eine aus der Zeitschrift f. d. österr. G. (Jahrg. 1863)

wörtlich entnommene Stelle ohne Berücksichtigung ihres Zusammenhanges und ungeprüft citiert habe, um dadurch seine Übereinstimmung mit der Errichtung von Seminargymnasien zu konstatieren, während sich aus der Gesamtlektüre jenes Aufsatzes das gerade Gegenteil ergebe.

Dieser Vorwurf ist ungerechtfertigt nach zwei Seiten hin. Einmal habe ich das Citat nicht ungeprüft citiert; dann aber habe ich etwas ganz anderes damit beweisen wollen, als Herr Bonitz mir unterschiebt.

Zur Klarstellung des Sachverhaltes diene Folgendes: In meiner von Herrn Bonitz citierten Abhandlung hatte ich in ähnlicher Weise wie Mützell (in dieser Zeitschrift 1853), Cl. Nohl (Köln. Ztg. 1876 N. 12 ff.), Erler (N. Jahrb. f. Phil. und Päd. 1876 II S. 417. 502. 540), Hampke (N. Jahrb. f. Phil. und Päd. 1882 II S. 593), Schiller (in dieser Zeitschr. 1883 S. 577), Perthes (in dieser Zeitschrift 1874 Heft 1), Frick (Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. Halle 1883) u. a. den Vorschlag zur Errichtung von Seminargymnasien oder ähnlichen Einrichtungen gemacht und dabei das Hauptgewicht auf folgende Punkte gelegt:

1) dafs die theoretische Ausbildung der Lehrer in Didaktik und Methodik Hand in Hand gehen müsse mit der praktischen Unterweisung und daher von der Universität an die Seminargymnasien zu verlegen sei;

2) dafs eine zweite praktische Prüfung in der Weise, wie sie die von dem Abgeordnetenhause in der Sitzung vom 24. Februar 1883 fast einstimmig abgelehnte Regierungsvorlage will, unpraktisch sei und keinen Mafsstab für die Beurteilung der Tüchtigkeit eines Lehrers biete; und

3) dafs pädagogische Seminare ohne Übungsschule ein Unding seien.

Für diese letztere Ansicht, dafs pädagogische Seminare ohne Übungsschule entsprechender Kategorie ein Unding seien, citierte ich eine Äufserung des Herrn Bonitz, und zwar in folgendem Wortlaut und Zusammenhange:

„Der Königlich sächsische Minister v. Gerber äufsert sich in seiner Verordnung vom 15. September 1882 u. a. über diesen Punkt dahin, dafs der Hauptfehler der Mangel eines festen Anschlusses an organische Lehranstalten sei, in welchem allein die Vorbedingungen zu einer erfolgreichen praktischen Ausbildung zu finden sein würden. Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt sei zu verlegen an bestimmte Anstalten, welche zu diesem Behufe entsprechend einzurichten sein würden. Auch Dr. Bonitz hat sich in der Zeitschrift für österreichisches Gymnasialwesen vom Jahre 1863 folgendermafsen ausgesprochen: „„... also ein pädagogisches Seminar mufs eine ihm angehörige Schule derjenigen Kategorie haben, für welche Lehrer zu bilden es zur Aufgabe hat. Der Direktor des Seminars mufs zugleich Direktor der Schule sein, denn die geteilte Herrschaft zwischen einem Schuldirektor und einem Seminardirektor ist mit den seltensten Ausnahmen das sicherste Mittel zum Ruine der Schule““. Der Grund, welcher ihn neuerdings zum Abgehen von dieser Ansicht bestimmt hat, ist wohl auf finanziellem Gebiete zu suchen“. (S. 30.)

Dieses Citat soll ich nun nach den Worten des Herrn Bonitz ungeprüft übernommen haben, und zum Beweise führt er aus der Zeitschrift f. d. österr. G. (1863) einen Bericht über einen am 14. Januar jenes Jahres im Wiener Verein „Mittelschule“ von ihm gehaltenen Vortrag an, aus welchem

hervorgehe, dafs er sich gegen die vorgeschlagene Einrichtung von Seminargymnasien geäufsert habe.

Dieser Anklage gegenüber habe ich zunächst Folgendes zu erwidern:

Das fragliche Citat habe ich allerdings nicht direkt aus der Zeitschrift f. d. österr. G. entnommen, und zwar aus demselben Grunde, aus dem Herr Bonitz die geehrte Redaktion um den Abdruck des ganzen Referates über den damals gehaltenen Vortrag ersucht, weil nämlich, wie Herr Bonitz selbst sagt, „sich hier nur selten ein Exemplar der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien finden dürfte“. Ich durfte aber dem mir vorliegenden Citat um so unbedenklicher Glauben schenken, als dasselbe im Sinne meiner Auffassung verschiedentlich und zwar an Orten unbeanstandet angeführt worden war, wo im Falle einer mifsverstandenen Anführung eine Rektifikation von Seiten des Herrn Bonitz unbedingt und zwar sofort zu erwarten war. Das fragliche Citat ist nämlich in Gegenwart des Herrn Bonitz von einem Abgeordneten in der Sitzung des preufsischen Abgeordnetenhauses vom 24. Februar 1883 in demselben Sinne und in demselben Zusammenhange wörtlich wie von mir angeführt worden. (Stenograph. Bericht über die 34. Sitzung des preufs. Abgeordnetenhauses vom 24. Februar 1883 S. 909. W. Möser, Hofbuchdruckerei in Berlin.) Da Herr Bonitz weder in der Sitzung selbst noch später dieses Citat in dem besagten Zusammenhange beanstandet hat, so war jedermann berechtigt, das Citat in eben diesem Zusammenhange als authentisch anzusehen. Es hatte dadurch quellenmäfsigen Wert erhalten.

Dasselbe Citat findet sich ferner in dem Referat des Herrn Direktors Dr. Beckhaus „Über die praktische Ausbildung der Schulamtskandidaten für das Lehramt“ (Verhandlungen der 5. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen. Berlin 1879. S. 6 ff.) in einem Zusammenhange angeführt, welcher der Auffassung des erwähnten Abgeordneten und meiner Auffassung nicht widerspricht. Übrigens hat dieser Referent sein Citat auch nicht direkt aus der Zeitschrift f. d. österr. G., sondern bona fide aus einer andern Quelle, nämlich aus Lindner „Die pädagogische Hochschule“ (Wien 1874) S. 28 entnommen, ohne von Herrn Bonitz interpelliert zu werden.

Nach dem Angeführten bleibt es mir unverständlich, warum Herr Bonitz sich gerade an meine Adresse wendet, nachdem offenbar durch seine Schuld das genannte Citat zu einer so verbreiteten Kenntnis gelangt war.

Übrigens — und dies ist der zweite Punkt, in dem sich Herr Bonitz irrt — war es mir bei der Anführung genannter Stelle gar nicht um die Ansicht des Herrn Bonitz für oder gegen Seminargymnasien, sondern darum zu thun, nachzuweisen, dafs er mit seiner Autorität für die Forderung der Verbindung des pädagogischen Seminars, wenn ein solches diesen Namen verdienen soll, mit einer entsprechenden Übungsschule eintritt. Dies aber geht aus der fraglichen Stelle in jedem Falle hervor, einerlei, ob dieselbe für sich oder im Zusammenhange mit dem übrigens etwas dunkel gehaltenen Referat betrachtet wird.

Schliefslich konstatiere ich noch, dafs meine Vermutung, der Grund für eine Ablehnung des Gedankens an Errichtung von Seminargymnasien oder

ähnlichen Einrichtungen sei auf finanziellem Gebiete zu suchen, durch Herrn Bonitz nun doch selbst bestätigt wird, indem er (in dieser Zeitschrift 1883 S. 764) ausdrücklich sagt: „... es ist dabei, da es sich um Bewilligung einer Etatsposition handelte, an erster Stelle der finanzielle Gesichtspunkt hervorgehoben" — also nicht der schulmännische.

Mülhausen im Elsafs. C. Alexi.

Die geehrte Redaktion dieser Zeitschrift hat mir unter gefälliger Mitteilung des vorstehenden Aufsatzes die Möglichkeit einer Gegenbemerkung eröffnet. Durch die Ausführungen des Herrn Gymnasialdirektors Alexi, welche überdies mit der Zuversicht einer „Berichtigung" auftreten, sehe ich mich genötigt, von der mir dargebotenen Gelegenheit Gebrauch zu machen, und ersuche die geehrte Redaktion um die Aufnahme der folgenden Zeilen:

In der Erörterung der Frage über die angemessensten Mittel zur Vorbereitung der Kandidaten des höheren Lehramtes für ihren praktischen Beruf knüpft Herr Direktor Alexi an ein Citat aus dem Referate über eine von mir vor mehr als zwanzig Jahren gethane Äufserung die Bemerkung: „der Grund, welcher ihn neuerdings zum Abgehen von dieser Ansicht bestimmt hat, ist wohl auf finanziellem Gebiet zu suchen". Aus dem fraglichen Referate, dessen Wiederabdruck in dieser Zeitschrift 1883 S. 766 ff. ich veranlafst habe, ist ersichtlich, dafs die damals von mir ausgesprochene Ansicht mit den Äufserungen, welche neuerdings in der Sache zu thun ich Anlafs hatte, in vollkommenstem Einklange steht.

Durch die Ausführungen des Herrn Direktor Alexi über die eigentliche Absicht seines Citats wird an der Unrichtigkeit dieser Behauptung eines Abgehens von der früher geäufserten Ansicht nichts geändert, und diese Behauptung allein hat mich zu den Bemerkungen im Dezemberhefte 1883 dieser Zeitschrift bestimmt. Denn wenn jemand mir die besondere Ehre erweist, eine längst vergessene Aufserung von mir wieder an die Öffentlichkeit zu bringen, so wird man mir schwerlich den Anspruch verkümmern, dafs dies in dem Sinne der betreffenden Äufserung zu geschehen habe und nicht unrichtige, mich persönlich betreffende Folgerungen daraus gezogen werden.

Da das behauptete Abgehen von der früher geäufserten Ansicht überhaupt nicht vorhanden ist, so wird auch die Vermutung über den Grund, der dazu bestimmt habe, gegenstandslos. Interessant ist nur die Eigentümlichkeit der Auslegung, durch welche Herr Direktor Alexi die Richtigkeit seiner Vermutung „konstatiert". „In der gedruckten Denkschrift", habe ich a. a. O. S. 764 geschrieben, „durch welche unter dem 30. November 1882 der Herr Minister v. Gofsler der Landesvertretung einen die praktische Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramtes betreffenden Antrag vorgelegt hat, ist derselbe Gedanke nur nebensächlich, gleichfalls in ablehnendem Sinne berührt, und es ist dabei, da es sich um die Bewilligung einer Etatsposition handelte, an erster Stelle der finanzielle Gesichtspunkt hervorgehoben". Indem das in der ministeriellen Denkschrift sich findende Hervorheben des finanziellen Gesichtspunktes an erster Stelle ausdrücklich aus dem Anlasse und Zwecke derselben erklärt wird, so ist dadurch abgelehnt, dafs der sachliche Grund des fraglichen ministeriellen Antrages darin

zu suchen sei. Und aus diesen Worten „konstatiert“ Herr Direktor Alexi die Richtigkeit seiner Vermutung über den Grund der behaupteten, thatsächlich nicht vorhandenen Änderung meiner persönlichen Ansicht.

Dafs Herr Direktor Alexi das in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien abgedruckte Referat über meinen Vortrag nicht aus dieser Zeitschrift selbst kannte, welche aufserhalb Österreichs wenig verbreitet ist, wird ihm niemand, am wenigsten ich selbst, zum Vorwurfe machen. In demselben Falle befand sich Hr. Gymnasialdirektor Beckhaus (Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen 1879, S. 5 ff.), derselbe citiert aber ordnungsmäfsig die Quelle, aus welcher er geschöpft hatte. Gegen die dortige Verwendung meiner Äufserungen irgend etwas zu bemerken, war kein Anlafs, da Herr Direktor Beckhaus meine Äufserungen, welche er vollständig anführt, genau in dem Sinne anwendet, in welchem sie gethan sind, so dafs nicht erfindlich ist, inwiefern Herr Direktor Alexi die dortige Anführung als seiner Auffassung nicht widersprechend ansehen kann. Dafs in den Verhandlungen des Abgeordnetenhauses es nicht thunlich war, auf einen nicht die Sache, sondern nur mich persönlich betreffenden Punkt einzugehen, ist von mir in dem fraglichen Aufsatze S. 764 deutlich bezeichnet. Jedenfalls hat Herr Direktor Alexi, indem er nicht seine wirkliche Quelle, sondern die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien citiert, selbst seinerseits die Verantwortung übernommen für die nicht richtige, mich persönlich betreffende Folgerung, welche er daraus zieht.

Berlin. H. Bonitz.

Druckfehler-Berichtigung.

In dem Januarhefte 1884 mufs auf S. 16 f. der Satz: „*Damit d[illegible] Schüler ... zu geben*“ als Anmerkung unter dem Text stehen.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Über Konzentration im lateinischen Unterricht.

Über eine so oft und von ausgezeichneten Pädagogen behandelte Frage zu schreiben kann leicht als Zeichen von Vermessenheit oder auch von Unkenntnis erscheinen; sieht man näher zu, so wird es vielleicht sich doch der Mühe lohnen, diese oft behandelte Materie von neuem vorzunehmen. Denn um nur eine Thatsache anzuführen, die zahlreichen Vokabularien, Phrasensammlungen und Übersetzungsbücher beweisen recht deutlich, dafs Theorie und Praxis hier, wie so oft, weit auseinanderliegen. Die nachstehenden Bemerkungen sind in der Hauptsache Beobachtungen eigener und fremder Praxis, die es versucht hat, sich mit der Theorie etwas mehr, als dies häufig der Fall sein mag, in Einklang zu bringen.

Die Frage der Konzentration geht mit der Reduktion der Stundenzahl für die lateinische Sprache so ziemlich Hand in Hand; es wäre zu viel gesagt, die Wirkung und Bedeutung der psychologischen Erkenntnifs verkannt, wenn man behaupten wollte, sie sei allein durch diesen Umstand hervorgerufen worden. Immerhin ist es interessant, dafs die Forderung eine verhältnismäfsig junge ist; denn die in pädagogischen Dingen doch auch nicht zu verachtenden Schulmänner des vorigen Jahrhunderts haben sie in dieser unmittelbaren Form nie gestellt. Und doch läfst sich gar nicht leugnen, dafs auch sie vor die Frage gestellt waren, die wir heute lösen sollen. Auf die klare und zielbewufste Beschränkung der Schola latina folgte die kon- und diffuse Entwickelung der Schule des ausgehenden 17. und des beginnenden 18. Jahrhunderts, und wenn wir heute gegenüber dem Vordrängen der modernen Sprachen, der Ausbreitung der Mathematik und den Ansprüchen der Naturwissenschaften die Zeit für das Lateinische reduzieren müssen, so waren unsere Altvorderen mit ihren Mitteln verhältnismäfsig nicht besser gestellt, als die Muttersprache und allerlei praktische und unpraktische Disziplinen Einlafs in die Schule begehrten, während vieles von dem, was heute der häuslichen Thätigkeit der Lehrer zugewiesen ist, — z. B. die Korrekturen — seinen

Platz im Schulunterrichte auch nicht aufgeben wollte. Und doch klagten sie nicht über die Unmöglichkeit, fernerhin den an sie gestellten Anforderungen zu entsprechen, ja, wenn man von der eigentümlichen, damals aber nicht mehr zulässigen Auffassung der Schola latina bezüglich des Lateinischen als Verkehrssprache absieht, so leisteten sie in ihrer Weise nicht weniger als Sturm und seine Zeitgenossen in dem Kennen und Können der lateinischen Sprache. Keine andere Ursache scheint an dieser Erscheinung in gleicher Weise beteiligt zu sein als ihre Behandlung dieses Unterrichtszweiges, der sie die strengste Einheit wahrten. In den Schulordnungen des vorigen Jahrhunderts bildet den Mittelpunkt des Unterrichts überall die Lektüre, aus der der Sprachstoff und die Regel gewonnen und memoriert, der von dem Lehrer die schriftlichen Übungen entnommen und an die die eigenen Übersetzungs- und Sprechübungen angeschlossen werden, wobei der alte Sturmsche Begriff der sklavischen Imitation Ciceros weit toleranteren und verständigeren Ansichten weichen mufste. Was den Alten der pädagogische Takt sagte — von einer fest formulierten Theorie kann überall nicht die Rede sein —, haben wir uns erst teils durch schlimme und verhältnismäfsig recht teuer bezahlte Erfahrungen und mit der Hülfe der oft über-, noch öfter unterschätzten Theorie wieder künstlich erwerben müssen, und, wie immer in solchen Fällen, ist das Heilverfahren dem zu beseitigenden Übel gegenüber in einer recht nachteiligen Position, weil einerseits an dasselbe Ansprüche gestellt werden, denen es nicht zu entsprechen vermag und andererseits die möglichen Heilmittel zurückgewiesen oder nur unzureichend angewandt werden.

Auch bei dieser methodischen Frage sind die einfachen, experimentell festzustellenden Thatsachen entscheidend, dafs sich Vorstellungen in der Vorstellung und dem Gedächtnisse leichter zu befestigen vermögen, wenn sie klar sind und an klare Vorstellungen angeknüpft werden, dafs Vorstellungen, die sich gegenseitig stützen, sicherer aufgenommen und festgehalten werden, und dafs Vorstellungen, die öfters in demselben oder einem ähnlichen Zusammenhange hervorgerufen werden, eine leichtere Verwendbarkeit für die geistige Thätigkeit gewinnen. Die verhältnismäfsig rasch und ohne nur bemerkbare Schwierigkeit erfolgende Aneignung der Muttersprache, aber selbstverständlich auch die jeder fremden Sprache, beruht wesentlich auf diesen Thatsachen, die ebensowohl für den Sprachstoff an sich, als für dessen verschiedenartige Gestaltung giltig sind. Man mag nun ein methodisches Verfahren so gering schätzen, als man wolle, und der heute so vielfach hervortretenden Überschätzung gegenüber wird diese Gefahr stets gröfser und bedenklicher, diese Thatsachen wird man gelten lassen müssen. Vielleicht aber nicht ihre Konsequenzen?

Unumstöfslich dürfte auch die folgende Behauptung sein.

Je mehr der Sprachunterricht in der ihm zugemessenen Zeit beschränkt wird, in desto geringerer Häufigkeit können namentlich die beiden letzten oben angeführten Operationen vollzogen werden, und wenn bei dieser Beschränkung derselbe Sprachstoff angeeignet werden soll, wie vorher bei einer gröfseren Stundenzahl, so wird dies, vorausgesetzt, dafs früher die zur Verfügung stehende Zeit wirklich richtig ausgenutzt wurde, nur in mangelhafterer Weise als früher geschehen können, und die Kenntnisse, besonders aber das Können der Schüler, werden in einem zur Reduktion der Lehrstunden im Verhältnifs stehenden, mathematisch wohl nicht bestimmbaren, aber nach kurzer Dauer der Einrichtung in den sprachlichen Leistungen deutlich erkennbaren Mafse abnehmen. Könnte nun einerseits der Lehrstoff nicht beschränkt und andererseits die Häufigkeit jener Operationen nicht gesteigert werden, so müfsten wir einfach auf befriedigende Erfolge im lateinischen Unterrichte verzichten und die Ansprüche an die Kenntnisse der Schüler in dem Mafse herabsetzen, als die Unterrichtszeit eben nicht mehr ausreichend zur Verfügung gestellt werden kann. Wer wüfste nicht, dafs die Stimmen nicht mehr vereinzelt sind, welche letztere Eventualität bereits als eingetreten ansehen? Die Unterrichtsbehörden haben sich allerdings dieser Besorgnis so wenig angeschlossen, als sie den lockenden Stimmen Gehör gaben, welche bei unfehlbarer Methode und alleinseligmachenden Lehrbüchern sich erboten, mit noch geringerem Stundensatze bessere Erfolge zu erreichen. Die Rücksicht auf die Überbürdungsagitation und auf ungestüm herandrängende Zeitforderungen hätte ihnen doch letzteren Ausweg bequemer erscheinen lassen können.

Zwei Ziele werden, so lange wenigstens noch klare Einsicht und Sachkenntnis, auch der richtig konservative Sinn die Bedürfnisse des Jugendunterrichts bestimmen, unabweisbar im lateinischen Unterrichte der Gymnasien angestrebt werden müssen. Die lateinische Sprache wird einerseits die Grundlage für Aneignung der grammatisch-logischen Bildung überhaupt abzugeben haben, und ihre gründliche Erlernung wird zu der Befähigung der Schüler für die beiden einander ergänzenden Methoden aller wissenschaftlichen Forschung und Unterweisung, Induktion und Deduktion, ein recht erhebliches Förderungsmittel darbieten. Anderseits wird die Sprachkenntnifs der Jugend so weit gelangen müssen, um einen bestimmten Kreis von römischen Schriftwerken verhältnismäfsig leicht verstehen und die darin enthaltenen Bildungselemente sich zuführen zu können. Unsere Vorfahren haben diese Ziele auch gekannt, aber sie haben meist das erstere weniger betont, als dies heute geschieht; die Humanisten, die Reformatoren und die Schulmänner des vorigen Jahrhunderts haben mit wenigen Ausnahmen der Grammatik nur kurze Zeit widmen, um so schneller aber zur Lektüre der Klassiker übergehen wollen. Und wenn sie forderten, dafs die Regeln auswendig gelernt würden, so

brachte dies einmal die Gewohnheit des lange Zeit ohne Lehrbücher arbeitenden Unterrichts mit sich, sowie die Abfassung derselben in lateinischer Sprache, sodann aber — und das ist die Hauptsache — war die Zahl dieser Regeln eine erheblich beschränktere als heutzutage. Sie wufsten, was wir heute selbst für die modernen Sprachen zu vergessen in Gefahr sind, dafs man keine Sprache allein oder auch nur vorzugsweise aus der Grammatik erlernt, und was Gesner im vorigen Jahrhundert in dieser Beziehung geschrieben hat, verdient eine doppelte Berücksichtigung. Freilich wollte und will auch unsere Zeit in diesen Fehler nicht verfallen, aber der Versucher kam in anderer Gestalt und nannte sich formale Bildung; schon am Namen konnte man den Wechselbalg erkennen. Was er nicht fertig brachte, gelang der philologischen Kleinmeisterei, welche die Observation, die dem Gelehrten nicht selten wichtig, stets interessant und lehrreich ist, ohne weiteres auch auf die Gymnasien übertrug; schon gelten mannichfach die vielen schon zu weit gehenden Observationen der Seyffertschen Grammatik als überwundener Standpunkt, und während man sonst neben Cicero noch etwa Cäsar gelten liefs, so werden heute Petron und Varro herbeigezogen. Wurde doch jüngst sogar der ernsthafte Vorschlag gemacht, die Schüler sollten aus ihren an die Schulschriftsteller angelehnten lateinischen Sprechübungen die Kenntniss der historischen Syntax gewinnen, bekanntlich gerade desjenigen Kapitels, über das auch in der Lehrerwelt die eingehendste Information zu bestehen pflegt.

Man mag zugeben, dafs die grammatische Behandlung heute ausgedehnter sein mufs als in der Humanistenzeit, weil wir heute den Mangel des Sprachgefühls einigermafsen durch die Theorie ersetzen müssen, aber dieses Mehr mufs seine Grenzen haben, und diese müssen gezogen werden nach dem Kriterium der Gebräuchlichkeit. Auf diesem Wege werden wir zu der Beschränkung gelangen, ohne die wir bei dem heute dem Latein belassenen Stundensatze nicht mehr auskommen können.

Wozu enthält aber die verbreitetste lateinische Schulgrammatik, die Seyffertsche, in der Lehre vom Nomen unter den Deklinations- und Genusregeln gereimte und daneben schwer zu behaltende und zu verstehende Prosa-Regeln? Jeder von uns weifs, dafs er die ziemlich schwierigen und mit vielem unnützen Ballaste vollgestopften Zumptschen Regeln, wenn er sie einmal ordentlich gelernt hatte, nicht wieder aus dem Gedächtnis bringen kann. Man wandte ein, bei gereimten Regeln dächten die Schüler zu wenig nach, das sei ganz anders, wenn sie die Regel hübsch verständig in Prosa und mit 1, 2, 3 versehen hersagen müfsten. Man übersah dabei, dafs, wenn einmal die Regel in dem Gedächtnis aufgenommen ist, ihre blofs gedächtnismäfsige Reproduktion in beiden Fällen gleich wertlos ist; aber was hindert denn den Lehrer, auch bei der Reimregel das hinzuzufügen, ohne welches die gereimte

und die prosaische gleich wertlos sind, reichliche Übung? Tritt aber dieses Moment in erforderlicher Ausdehnung hinzu, so hat doch die leicht ins Ohr fallende Reimregel den unbestrittenen Vorzug, dafs sie fester haftet und dafs, wie ihr Erlernen müheloser erfolgte, so auch die Reproduktion sicherer und leichter verläuft. Freilich um diese reichliche Übung zu ermöglichen, müfsten dann alle diejenigen Ausnahmen wegfallen, für deren Anwendung sich keine öfters wiederkehrende Gelegenheit finden läfst. Die Herausgeber haben in den neueren Auflagen nach Vereinfachung gestrebt, aber um nur einige Punkte herauszugreifen, wie oft kommen dem Schüler die auch noch in der 19. Auflage stehenden Abl. von *deses, pubes, compos* und *caelebs* vor? Wann der Gen. plur. von *volucris*? Wann das Geschlecht von *cardo, ligo*? Wann das von *cos*? Wann das von *axis, vermis, fustis*? Wann *faex* und *fornix*? *torrens* und *rudens*? *incus*? Was haben in einer Schulgrammatik die Verzeichnisse von Pluralia tantum zu thun — 44 an der Zahl —, von denen bestenfalls dem Schüler der unteren Klassen in seiner Lektüre 10—12 öfter begegnen? Sollte der Begriff des Plur. tant. nicht auch ohne dieses Verzeichnis klar zu machen sein, und wäre es wirklich ein Unglück, wenn dem Schüler oberer Klassen ein Ausnahmefall in der Lektüre begegnet, den er noch nicht in IV oder V gedächtnismäfsig kennen gelernt hat, jetzt aber mit Hülfe der Analogie sich ohne Mühe zu erklären vermag? Ein wenig Nachdenken bei dieser Gelegenheit würde doch vielleicht ein gröfserer Gewinn sein als die Wiederholung der gedächtnismäfsig erlernten und längst vergessenen Vokabeln. Noch wunderbarer ist das Verzeichnis der Defektiva; wie und wozu soll der Schüler die Adjektiva erlernen, die keine Komparation haben? Wäre die griechische Deklination nicht gänzlich aus der lateinischen Schulgrammatik zu entfernen und höchstens bei der Lektüre soweit zu berühren, als einzelne Formen dazu auffordern? Welche Menge von nie in der Lektüre begegnenden Kompositen und einfachen Worten enthält „das Verzeichnis der wichtigsten Verba nach ihren Stammformen"! Noch schlimmer steht es mit der Syntax, weil hier nicht blofs das Gedächtnis in Anspruch genommen wird; längere Beobachtungen haben ergeben, dafs an zu wirklich dogmatischer Einprägung geeigneten Regeln etwas mehr als die Hälfte der gegebenen vorhanden ist, während ein grofser Teil sich zur Erlernung gar nicht eignet, auch für den Schüler gar nicht erforderlich ist, da es sich hier entweder um längst demselben Bekanntes, nur dem Systeme zuliebe Verzeichnetes oder um breitere Erklärungen oder um feinere Beobachtungen teilweise seltener und vereinzelter Art handelt (vgl. die Bedingungssätze). In dem hiesigen Normalexemplar ist kaum eine Regel, an der nicht beschnitten werden mufste, da selbst bei einer für die einzelnen Regeln und Anmerkungen strenge durchgeführten Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Kurse

häufig nirgends die Stelle zu finden war, wo die aufgeführten Thatsachen, Ausdrücke oder Ausnahmen wirklich zur Anwendung gelangen konnten. Der Einwand liegt nahe, dafs diese Dinge der Vollständigkeit wegen dastehen müssen, und dafs es dem Takte des Lehrers oder den Fachkonferenzen zu überlassen sei, die Wahl und Verteilung zu treffen; auch kann man auf die Bearbeitungen von Harre und Schaper verweisen, wenn man die Gefahren des Zuviel vermeiden wolle. Das ist alles schön und gut; es geschieht dies auch gewifs häufig, ebenso gewifs geschieht es aber auch häufig nicht, und ich will hier nicht den Unfug betonen, der erfahrungsgemäfs doch nicht zu selten getrieben wird, sonst hätten amtliche Schriftstücke nicht gegen denselben gerichtet zu werden brauchen. Viel erheblicher ist der Umstand, dafs durch die stets sich steigernde feinere Ausarbeitung der Grammatik das Quantum an Wissen in der Grammatik, welches allgemein für nötig gehalten wird, durch diese Stoffüberhäufung der Schulgrammatik mit einer gewissen Naturnotwendigkeit beständig erhöht wird, da es bei dem nivellierenden Charakter unseres modernen Schulwesens der einzelnen Anstalt gar nicht mehr freigestellt werden kann, was sie aus der Grammatik entnehmen will und was nicht. Die minder verbreiteten Grammatiken suchen womöglich die verbreitetste dadurch zu überbieten, dafs man in ihnen gar nichts vergeblich zu suchen braucht, und die Folge ist, dafs dem mittelmäfsigen Schüler es nachgerade unmöglich wird, sich in der verwirrenden Fülle von Einzelheiten zurechtzufinden, die er lernen mufs, ohne sie zum grofsen Teil in Folge reichlicher Übung verstanden zu haben; er ist ein gelehrter Grammatiker, aber seine Exercitien wimmeln von Fehlern. Der alte Zumpt hat trotz seines Umfanges nicht entfernt solche Ansprüche gestellt, man wufste, weil das Buch keine eigentliche Grammatik war, dafs hier die Regeln nicht einfach gelernt werden konnten; man begnügte sich, die aus der Lektüre abgeleiteten Regeln nach dem Buche noch einmal durchzusprechen, man schied strenge zwischen Erklärung, Erlernung ex usu und dogmatischer Einprägung, um vereinzelte Erscheinungen kümmerte sich kein verständiger Lehrer. Sollte diese Scheidung bei einer Schulgrammatik nötig sein? Ein grofser Teil des Überflüssigen wird sich schon von selbst ergeben, wenn wir uns erst wieder mehr dem Verfahren unserer Vorfahren nähern, das auch heute mit einigen Änderungen das richtige ist.

Als Grundgesetz ist dabei festzuhalten, dafs jede sprachliche Erscheinung aus der Lektüre kennen gelernt und an der Lektüre geübt wird; dieses gilt von der ersten Kasusform bis zum verwickelten syntaktischen Gesetze, von der ersten Vokabel bis zur Zusammenstellung der Phrasen und Ausdrücke eines abgehandelten Gebietes. Man betont den Wert der Anschauung von der untersten Stufe des Elementarunterrichtes an und findet sie hier noch selbstverständlich, auch etwa noch im naturwissenschaftlichen

Unterrichte des Gymnasiums; dafs es aber auch für die komplizierten Spracherscheinungen der Grundlage der Anschauung bedarf, diese Wahrheit wird noch immer zu wenig beherzigt. Die komplizierteste syntaktische Erscheinung wird dem Schüler begreiflich, wenn er selbst sie da, wo er zum ersten Male in der Lektüre, d. h. in einem ihm verständlichen und anschaulichen Zusammenhange, auf sie aufmerksam werden soll, unter Anleitung des Lehrers und mit Zuhilfenahme der einfacheren Bestandteile des Satzes, die er bisher kennen und anwenden gelernt hat, in ihre Teile wieder auflöst, diese wieder zusammensetzt und nun auf die Beziehungen hingewiesen wird, welche durch die Zusammensetzung entstehen, zum Teil durch andere Zusammensetzung anders entstehen würden. Dabei ist Voraussetzung, dafs das Lesebuch des Sextaners bereits möglichst früh einfache syntaktische Verhältnisse bietet und zu diesem Behufe zusammenhängende Stücke, am besten historischer Gattung, enthält; das Elementarbuch von Hermann Schmidt entspricht in seiner Anlage durchgehends dieser Forderung, nur sind die Stücke des ersten Teiles wegen ihres entlegenen Inhalts und ihrer noch entlegeneren Vokabeln minder geeignet als die des zweiten Teils. Dafs dieses Verfahren nicht einfach nach dem Gange der Grammatik eingerichtet werden kann, ist selbstverständlich; der Lehrer hat vielmehr die Aufgabe, den ihm nach dem Lehrplane zufallenden grammatischen Stoff auf seine Lektüre nach bestimmten Gesichtspunkten zu verteilen. Dabei ist der Grundsatz bestimmend, dafs nur verwandte und der Verknüpfung fähige Vorstellungen sich stützen; derselbe kann zu verschiedener Anwendung gelangen. Ich wähle dafür ein konkretes Beispiel. Das Hauptpensum der Quarta ist neben den Hauptthatsachen der Tempora und Modi die innerlicher Verknüpfung gerade nicht besonders fügsame Kasuslehre. Hier liefse sich das Verfahren, wodurch dieser grammatische Stoff bewältigt werden soll, in der Weise einrichten, dafs an einer Vita des Cornelius Nepos oder an einem ähnlichen Abschnitte mit Zurückdrängung aller anderen dem Schüler neuen grammatischen Erscheinungen, zu deren Behandlung die Lektüre Veranlassung geben könnte, neben der Wiederholung bestimmter Gebiete, z. B. des syntaktischen Pensums der V, in genau überlegtem Verfahren nur die Lehre vom Genetiv in ihren Haupterscheinungen und in der Weise zur Behandlung gelangte, dafs die einigermafsen verwandten Erscheinungen auch in Zusammenhang gebracht werden. Hierbei könnte nun wieder letzterer mehr äufserlich hergestellt werden, indem man z. B. die unpersönlichen Zeitwörter, worunter auch *est* gehören würde, zusammen gruppierte, oder man könnte diesen Zusammenhang durch die Differenzierung des Wesens des Genetivs herstellen. Aber in letzter Linie würde schon die intensive und konzentrische Behandlung derjenigen Fragen, welche sich auf den Genetiv beziehen, sich durch den Zusammenhang stützen, in

dem dieselben oder wenigstens verwandte Vorstellungsgruppen in das Gedächtnis und in das Vorstellungsvermögen aufgenommen werden; dabei bleibt Voraussetzung, dafs Ausnahmen, welche diesen Zusammenhang stören müfsten, nicht gelernt werden. Wären in dieser Weise die verschiedenen Kasus eingeübt, wobei bei jeder neuen Kasuserlernung an die Stelle der allgemeinen Repetition bei der Behandlung des ersten Kasus die Wiederholung des oder der bereits erlernten unter Aufsuchung neuer gemeinsamer Gruppenbildungen zu treten haben würde, so liefsen sich neue fruchtbare Zusammenhänge durch Gruppierung verwandter Erscheinungen aus verschiedenen Kasusgebieten gewinnen, z. B. der Gen. und Abl. des Preises, Gen. und Abl. qualit. etc. Selbstverständlich stände einer Behandlung, die den umgekehrten Weg einschlüge, auch kein Bedenken entgegen, wenn es nur dem Lehrer gelingt, gemeinsame oder sich berührende Vorstellungsgruppen zu finden, was trotz der sorgfältigsten Überlegung gerade bei der Kasuslehre nicht immer gelingen wird. Bei dieser Behandlung wird es auch keine Schwierigkeit haben, für die Regeln Beispiele aus der Lektüre zu finden, die mit dem der Einheit im Klassenunterrichte wegen vielfach unvermeidlichen Beispiele der Schulgrammatik in fruchtbare, sich gegenseitig stützende Verbindung gesetzt werden, namentlich wenn der lateinische Unterricht in V und IV oder in den beiden Tertien in derselben Hand liegt.

Bis jetzt war nur von der einen Seite die Rede, der allmählichen Ableitung der Regel aus der Lektüre, durch die der Schüler zunächst und vorzugsweise auf induktivem Wege Einsicht in dieselbe gewinnen soll. Aber dabei würde doch vorwiegend wie nur eine Seite der geistigen Thätigkeit, so auch nur eine Seite der Sprachkenntnis zu ihrem Rechte kommen. So wichtig dieselbe ist, so würde sie doch nicht entfernt ausreichen, wirkliches Können und allseitige geistige Übung herbeizuführen. Um letzteres Resultat zu erhalten, mufs die wesentlich deduktive Übung eintreten, welche erst dann beendet ist, wenn der Schüler die Anwendung des Gesetzes so sicher vollzieht, dafs er, wie man zu sagen pflegt, mechanisch d. h. sicher, ohne dafs er sich der einzelnen Überlegungsakte bewufst wird, dasselbe zu gebrauchen vermag, oder noch besser, dafs er dasselbe nicht mehr unrichtig anzuwenden imstande ist. Wer je darauf geachtet hat, wie lange Zeit darüber hingeht, bis die einfachsten Anwendungen grammatischer Kenntnisse, z. B. die des sogenannten Konstruierens, sich in solcher sicheren und unbewufsten Abfolge vollziehen, wird verstehen, warum die äufserste Beschränkung solcher Gesetze notwendig ist. Die oberflächliche Konversation in einer neueren Sprache erlernt sich verhältnismäfsig leicht, weil es sich hier um die Anwendung verhältnismäfsig weniger und einfacher Gesetze handelt; dasselbe Individuum, welches diese Konversationsstufe errungen hat, ist meist nicht imstande, eine zusammenhängende Darstellung einer

gröfseren Gedankenreihe zu geben, weil es die schwierigeren hierzu erforderlichen Gesetze teils später erlernt, sie also nicht gleich häufig und lange geübt hat, wie jene einfacheren, hauptsächlich aber, weil ihm in der Regel die Gelegenheit fehlt, durch spätere reichliche Übung sich jenes Mafs mechanisch sicherer Gewöhnung zu erwerben, infolge deren auch diese Schlüsse mit der Sicherheit mechanischer Abfolge vollzogen werden. Dieselbe Erscheinung findet sich in unseren Schulen, und sie nimmt in dem Mafse zu, als die Zahl der grammatischen Gesetze, welche von dem Schüler gewufst werden soll, und damit die Möglichkeit so reichlicher Übung wegfällt, wie zu jener unbewufsten Sicherheit erforderlich ist.

Diese reichliche Übung kann und darf aber nur eintreten an bekanntem Stoffe, also an dem behandelten Lehrstoffe. Wenn der Lehrer stets präsent hat, welche Menge von Denkoperationen der 11 und 12jährige Schüler vollziehen mufs, bevor er einen Acc. c. inf. oder Abl. absol. in die lateinische Sprache übertragen kann, so wird er es ablehnen, noch weitere Schwierigkeiten in die für Anfänger auf diesem Gebiete bestimmten Sätze hineinzuarbeiten; er wird aber auch bedenken, wie die Schwierigkeiten wachsen, wenn auch noch der Sprachstoff unbekannt ist, und aus diesem Grunde nur durchgearbeiteten Stoff benutzen. Denn nicht dadurch wird der jugendliche Geist geübt und gekräftigt, dafs man ihn vor unüberwindliche Schwierigkeiten stellt, sondern dadurch, dafs man ihm mit der Möglichkeit der Überwindung die Lust erweckt, welche jeder Erfolg mit sich zu führen pflegt. Schon von diesem Standpunkte aus sind deutsche Übungsbücher verwerflich, wenn sie nicht ganz genau im Anschlusse an die Lektüre gearbeitet sind und wenn der Lehrer sich nicht ganz genau in seinem Lehrgange an das Übungsbuch angeschlossen hat. Thut er aber letzteres, so erwächst ihm, wenn er die erforderliche Sorgfalt dabei verwendet, mindestens so viel Mühe und Arbeit, als wenn er selbst sich den Lehrstoff für seine Zwecke einrichtet und bearbeitet. Nur wird im letzteren Falle der Erfolg sicherer und besser sein, da des Lehrers Wahl dasjenige herausheben kann, was am meisten jeweils der Heraushebung bedarf und dabei sowohl den eigenen Mitteilungen an die Schüler als der gröfseren oder geringeren Empfänglichkeit der einzelnen Schülergenerationen gerecht zu werden vermag, während alle diese Vorteile beim Gebrauche eines Übungsbuches wegfallen. Sonderbarerweise hat man gegen die Bearbeitung des Lehrstoffes durch die Lehrer die wunderbarsten Einwände vorgebracht. Da sollen solche Arbeiten trivial sein, viele Lehrer es nicht verstehen, die Arbeiten in einer die Schüler wirklich fördernden Weise zu fertigen, andere die nötige Anstrengung scheuen, die Gefahr der Eintönigkeit naheliegen, die Latinität leicht schlecht werden und was dgl. mehr ist. Wie solche Behauptungen selbst bessere Gedanken zu beeinflussen vermögen, habe ich oft an mir und anderen erfahren, bis ich mich

entschlofs, über dieselben jetzt ungefähr seit 12 Jahren Untersuchungen anzustellen. Wenn ich deren Ergebnisse hier zum Teil mitteile, so glaubte ich mancherlei Bedenken im Interesse der Sache unterdrücken zu sollen; die Pädagogik ist eine Erfahrungswissenschaft und Veröffentlichung sorgfältiger Beobachtungen und Versuche, selbst auf die Gefahr hin, dafs dieselben als verfehlt erscheinen werden, wird zur Nachprüfung Veranlassung geben und Bestätigung oder Widerspruch herbeiführen, jedenfalls aber in bestimmter Richtung klärend wirken. Ich habe im Anfange in der Regel keine grofse Bereitwilligkeit gefunden, bei den einen Lehrern, weil sie aus grofser Gewissenhaftigkeit ihre Kraft dieser Aufgabe nicht gewachsen erachteten, bei anderen, weil sie zu bequem waren und die mit diesem Unterrichtsverfahren verbundene Mühewaltung scheuten, vielleicht auch, weil sie ihre geringe Fertigkeit im Lateinschreiben kannten. In vereinzelten Fällen ist es überhaupt nicht gelungen, die betreffenden Lehrer zu ordentlichen Resultaten zu bringen, und das Höchste war, dafs sie Aufgaben eines Übungsbuches einigermafsen der Lektüre adaptierten. Aber weitaus in den meisten Fällen fanden nach einiger Zeit die Lehrer Freude an dieser Art zu unterrichten, wenn sie nur erst die Schwierigkeiten des Anfanges überwunden hatten. Dafs es nicht alle gleich gut und sorgfältig machen, liegt in der Verschiedenheit der menschlichen Natur; aber ich mufs doch konstatieren, dafs wiederholt bei Lehrern, von denen ich keine besonderen Erfolge in dieser Thätigkeit erwarten zu können glaubte, meine Erwartungen weit übertroffen worden sind, indem dieselben nicht nur keine Trivialitäten boten, sondern neben recht zweckmäfsiger Wahl des Stoffes ein sorgfältig durchdachtes methodisches Verfahren in Gruppierung der einzuübenden Sprachgesetze bewiesen. Und sind denn unsere Übungsbücher solche Muster an Geschmack, Sach- und Sprachkenntnis, dafs sie ein gut unterrichteter Lehrer, der Fleifs und Urteil besitzt, nicht zu erreichen hoffen dürfte? Etwas Virtuosentum weniger thut doch hier am wenigsten Schaden. Die von Fr. Schultefs nach dieser Methode gearbeiteten Aufgaben gelten schon jetzt, so kurze Zeit nach ihrem Erscheinen, für die beste Leistung auf diesem Gebiete, und wenn es selbstverständlich auch nicht vielen gelingen wird, mit der Hingebung, der Gewissenhaftigkeit und den Kenntnissen des Verfassers jener Aufgaben zu arbeiten und Ähnliches zu leisten, so würde es doch den meisten gelingen, Trivialitäten, Langeweile und schlechtes Latein zu vermeiden. Es ist hier für junge, strebsame Leute ein weites Feld offen, dessen Früchte wertvoller sind, als wenn in sogenannten wissenschaftlichen Beilagen die lange vorhandenen Bausteine der Wissenschaft wieder einmal herumgeworfen werden. Am hiesigen Gymnasium werden seit 5 Jahren keine deutschen Übungsbücher mehr gebraucht, ich selbst habe seit 12 Jahren keine mehr benutzt; wenn man die Schultefsschen Aufgaben, welche zum Teile hier

als Klassenarbeiten ohne irgend welche Hilfsmittel gefertigt worden sind und in ähnlicher Weise immer gefertigt werden, näher prüft, so glaube ich, wird man zugeben müssen, dafs man den Schülern, welche sie ordentlich zu übersetzen imstande sind, die Anerkennung nicht versagen wird, dafs sie lateinische Sprachkenntnisse besitzen. Und doch wird zur Zeit hier nicht so viel erreicht, als meiner Überzeugung nach zu erreichen wäre; teils besondere Verhältnisse, teils der häufige mit dem Seminare verbundene Wechsel junger Lehrer greifen erschwerend ein; schon wenn alle Stellen mit geschulten und erfahrenen Lehrern konstant besetzt wären, würden die Erfolge sicherlich gesteigert werden können. Häusliche Arbeiten nach Übungsbüchern oder Diktaten sind hier wegen ihrer Erfolglosigkeit gänzlich aufgegeben; an deren Stelle treten schriftliche Ausarbeitungen des Inhalts in lateinischer Sprache, Umbildungen deutscher Sätze in Perioden, schriftliche Variationen nach bestimmten von dem Lehrer bezeichneten Gesichtspunkten, ohne dafs für Lehrer hierzu eine Nötigung bestände, welche die ausschliefslich mündliche Verarbeitung vorziehen.

Wenn aber vielleicht auch zugegeben wird, dafs die Lehrer imstande sind, die Texte für die schriftlichen Arbeiten lediglich im Anschlusse an die Lektüre zu bearbeiten, so spielen doch diese Übungen der Natur der Sache nach eine untergeordnete Rolle, so sehr man oft geneigt ist, dieselben zu überschätzen, und haben keine Wirkung und keine Bedeutung, wenn sie etwas anderes sind als sozusagen der Niederschlag der mündlichen Thätigkeit, die das A und das O des einübenden Unterrichts sein mufs. Wenn man zunächst auf diese Seite seine Aufmerksamkeit wendet, so läfst sich nicht leugnen, dafs dieselbe in der Regel minder befriedigend bestellt ist, als die Anfertigung der schriftlichen Arbeiten. Der Grund ist meiner Beobachtung nach in den meisten Fällen die Unterschätzung der Schwierigkeit, ohne Übungsbuch zu arbeiten; die meisten Lehrer halten die rasche Produktion methodisch im Anschlusse an die Lektüre gewählter Beispiele für eine Eingebung des Augenblicks, ohne dafs sie auch nur so ausgedehnte Belesenheit besitzen, um in das reiche Repertoir der klassischen Schriftsteller greifen zu können. Wenn es nun natürlich auch die erste Aufgabe sein mufs, durch Nachweis der ungenügenden Leistung und durch das eigene Beispiel jene Überschätzung zu beseitigen und auf die Notwendigkeit der sorgfältigsten, in den ersten Jahren notwendigerweise schriftlichen Vorbereitung hinzuführen, so erweist sich doch in dieser Richtung der Stoff selbst hilfreich. Der Anfänger in dieser Thätigkeit wird sich zunächst in den Umfang des Lehrstoffes seiner Klasse einleben, ihm wird er alle Fälle zur Anwendung grammatischer Lehren entnehmen. Aber gerade durch dieses Verfahren wird er schon von Anfang an zur konzentrischen Verarbeitung des Lesestoffes gewöhnt und erzogen, und wenn sich auch allmählich der ihm zur Verfügung stehende Sprachstoff er-

weitert, so wird ihm doch stets die hier notwendige Beschränkung im Vordergrunde stehen. Man hat eine Gefahr darin entdecken wollen, wenn mündliche und schriftliche Übungen sich enge an die Lektüre, namentlich auch im Inhalte, anlehnen; aber abgesehen davon, dafs dieser Inhalt selbst Abwechslung genug bietet, setzt eine derartige Erwägung insbesondere für jüngere Schüler ein Verhalten gegenüber dem Lesestoffe voraus, das thatsächlich nicht zutrifft. Und was hindert denn, insbesondere in mittleren und oberen Klassen, öfter in die sprachliche Form einen anderen Inhalt oder auf denselben Inhalt eine den Schüler in anderer Weise in Anspruch nehmende sprachliche Form zu übertragen? Altertum, Mittelalter und Neuzeit bieten so viele geschichtliche Analogieen, dafs kein besonderes Nachdenken erfordert wird, um hier anziehenden Stoff zu finden. Allerdings mufs auch hier die Verknüpfung mit dem Lesestoffe vollzogen werden, indem in allen Fällen der Sprachstoff zur Anwendung gelangt, während der Inhalt entweder durch einen analogen erläutert, geklärt und dadurch befestigt wird oder zum Verständisse des Inhalts bezw. einzelner Seiten desselben dienende Abschnitte aus dem Leben der Römer behandelt werden; das letztere Verfahren erfordert mehr Nachdenken und gröfsere Belesenheit als das erstere. Noch einige Worte über den Anschlufs der mündlichen und schriftlichen Übungen an die poetische Lektüre. Man hat aus Besorgnis, das ästhetische Bewufstsein der Schüler zu verletzen, von dem Anschlusse dieser Übungen an die Dichter wie von einer Zerstörung des Wertes der Dichtung, von einer Art Barbarei gesprochen, und wenn der Lehrer auch ein gutes Gewissen hat, so fühlt er sich doch von solchen Worten hart getroffen. Aber bei Licht besehen sieht es mit diesen Vorwürfen nicht ganz so schlimm aus; es fällt doch wohl niemanden ein, eine prosaische Inhaltsangabe eines deutschen Gedichtes mit dem gleichen Anathem zu belegen; dabei sehe ich davon ab, dafs alle lateinischen Dichter den rhetorischen Gesichtspunkt in den Vordergrund stellen. Warum man nun eine Fabel des Phädrus nicht in Prosa, eine mythologische Erzählung des Ovid nicht in geschmackvoller Weise des Hexameters entkleiden, ganze Episoden Vergils nicht in rhetorischer Form durchführen und Horazens Satiren als erfreuliche Abwechslung, meinetwegen auch als Erläuterung, Ciceros philosophischen Schriften gegenüber verwenden dürfte, hat bis jetzt noch niemand dargelegt. Wird allerdings die Behandlung der Prosalektüre ohne die geringste Unterscheidung auf die poetische übertragen, so mag hier viel Unerfreuliches zu Tage kommen, aber die ästhetische Bildung der Schüler hat hoffentlich bessere Quellen und Stützen, als dafs sie dadurch Schaden nehmen sollte. Noch weniger stichhaltig ist der Einwand, dafs durch solche Arbeiten die stilistische Bildung der Schüler Not leide, da es durchaus in der Hand des Lehrers liegt, durch die richtige Gestaltung seiner Aufgaben diese Wirkung

ı verhüten. Aber man gebe doch auch heute bei unserer ex- nsiven Lektüre, die sich auf die verschiedenste Latinität erstreckt, ın Gedanken auf, noch eine bestimmte Latinität, sei es cicero- anische oder cäsarianische erreichen zu können; man begnüge ch mit sprachlich Richtigem. So sehr Methode und Technik gen frühere Zeiten vorgeschritten sein mögen, so können sie doch e die Wirkung ersetzen, welche die früher fast ausschliefslich und ın den untersten Klassen an auf Cicero gestellte Lektüre erreichte. 'ir beginnen diesen Schriftsteller meist erst in Sekunda, unter- echen die Lektüre desselben Monate, ja Semester hindurch; der ständige Wechsel läfst keine Festigkeit der Gewöhnung, keine tetigkeit der Muster mehr aufkommen, von denen die Schüler e Form des Ausdrucks und der Gedankenverbindung entnehmen ıd wodurch sie ihrem Stile das dem Muster eigentümliche Ge- äge verleihen können; die eben gewonnene sprachliche Gewöhnung ht sofort durch längere Beschäftigung mit anderen Mustern ieder verloren, und die auch hier erforderliche Gruppenbildung ıd Verbindung von Vorstellungen kommt nicht mehr zustande.

Alle hierhergehörigen Übungen haben den gemeinsamen Zweck, ırch immer neue Gruppierung des Lesestoffes den Sprachschatz r Schüler zu erweitern und zu befestigen und den gleichen ienst der grammatischen Kenntnis zu leisten. Bei allem Lernen ldet das Ohr ein leider noch viel zu oft unterschätztes Medium ır die gedächtnismäfsige Einprägung, und das unbewufste Ver- hren der Kinder, den Memorierstoff durch lautes Hersagen sich nzuprägen, hat auch noch für spätere Stufen eine tiefe Berechtigung. ieser Wahrnehmung wird die Übung entsprechen, die Repetition i geschlossenem Buche in den unteren und mittleren Klassen ır Regel zu machen und in den oberen in abnehmender Häufigkeit izubehalten, wobei die Abwechslung eintreten kann, dafs statt s Lehrers abwechselnd die Schüler den lateinischen Text gut ıd langsam lesen, bezw. die deutsche Übersetzung des Gelesenen ben. Mit dieser Übung hängt die Variation zusammen, welche ı ihrer einfachsten und elementarsten Anwendung darin besteht, ıfs bei geschlossenem Buche der Lehrer die Repetition in der 'eise leitet, dafs er den lateinischen Text freier gestaltet und ın langsam vorgesprochenen Satz zuerst lateinisch wiederholen ıd dann von demselben oder einem anderen Schüler ins Deutsche ertragen läfst; wenn diese Übung schliefslich so weit vorschreitet, ıfs der Schüler veranlafst wird, bereits in Sexta nach der Ana- gie durchgenommenen Sprachstoffes neue Sätze zu bilden und f den mittleren und oberen Stufen den Inhalt des abgehandelten schnittes mehr und mehr frei zu erzählen, so wird hierin die rksamste Vorbereitung für die freiere Art schriftlicher Darstellung geben sein, welche mit dem etwas vornehmen Namen „lateinischer ıfsatz“ bezeichnet wird. Eine ganz anders wirkende und die raft des Schülers durchgängig mehr in Anspruch nehmende

Übung gestattet das umgekehrte Verfahren, wobei ein Schüler zunächst einen ins Deutsche übersetzten Satz vorliest, ein anderer denselben ins Lateinische zurückübersetzt, sodann der Lehrer zuerst einfache Sätze der Lektüre verändert, mit Anwendung der zur Einübung bestimmten Regeln, schliefslich den ganzen Abschnitt von Stufe zu Stufe in freierem Deutsch zusammenfafst und den Schülern die Aufgabe stellt, diejenige Verbindung der anfangs zuerst zurechtgestellten Sätze herzustellen, welche dem lateinischen Idiome angemessen ist. Indem bei allen diesen Übungen zugleich die Erweiterung und Befestigung des Wortschatzes, das grammatisch-stilistische Können und, wenn man diesen etwas hohen Ausdruck gestatten will, das Sprachgefühl an wirklichem Latein entwickelt und gefördert, dabei das Auffassungs- und Beurteilungsvermögen geschärft und überall die Kenntnis des Inhalts, auf oberen Stufen aber auch das ästhetische Verständnis für die angewandten Darstellungsmittel gewonnen wird, genügen sie allen Ansprüchen einer harmonischen, durch den Sprachunterricht zu erzielenden Geistesbildung und bilden die unerläfsliche Vorstufe für die schriftliche Anwendung der Sprache.

Es bedarf keines besonderen Hinweises, dafs der sogenannte lateinische Aufsatz bei solchem Unterrichtsverfahren das natürliche Ergebnis und der natürliche Abschlufs ist, selbstverständlich in der Beschränkung, dafs er sich an die Schullektüre anschliefst, da er nur in diesem Falle die Mittel zu deren Vertiefung abzugeben vermag. In diesem Falle wird die Intensität, mit welcher der Schüler sich zunächst einzelner Teile der Lektüre nach sprachlicher Form und sachlichem Gehalte bemächtigen mufs, um ebensoviel erhöht, als die Leistung gesteigert wird, wenn der Inhalt einer gelesenen fremdsprachlichen Stelle in der Sprache des Originals statt in der Muttersprache angegeben werden mufs. Es ist aber durchaus nicht nötig, dafs die freie Arbeit sich auf denselben Inhalt beziehe, den der gelesene Schriftsteller enthält, so wenig, als dies bei den gewöhnlichen schriftlichen Arbeiten notwendig oder auch nur wünschenswert ist. Die Entscheidung mufs immer durch den Gesichtspunkt gegeben werden, dafs die freie Arbeit der einheitlichen Wirkung des Unterrichts sich eingliedere und alle die Zwecke erreiche, welche bei den mündlichen Übungen erwähnt worden sind. Am meisten entspricht die freie Arbeit ihrer Bestimmung, wenn sie kurz und prägnant ist; am besten wird die eigentümliche Wirkung derselben hervorgerufen, wenn der Schüler sie lediglich in 2—3 Stunden der Schulzeit fertigstellen mufs. Denn nur hier läfst sich herbeiführen, dafs die Arbeit sofort lateinisch niedergeschrieben und nachher gefeilt wird, nur hier läfst sich das präsente Wissen des Schülers wirklich feststellen. Wir haben an der hiesigen Anstalt durch derartige Arbeiten den Wegfall der Aufsätze ohne erheblichen Nachteil zu ersetzen vermocht. Im einzelnen mufs ich auf meinen Aufsatz

„Der lateinische Stil im Gymnasium" (Giefsen 1877) verweisen, wo die hier in Frage kommenden Verhältnisse ausführlich dargelegt sind.

Mancher Leser, der die Geduld hatte, diesen Ausführungen zu folgen, wird die Erwähnung der Sprechübungen vermissen, die heute wieder mehr und mehr auf die Tagesordnung kommen. Sie sind jedoch in den mündlichen Übungen gegeben, welche an die Lektüre angeschlossen werden, soweit sie überhaupt von Nutzen sein können. Wenn man die neueren Arbeiten über diese Frage liest, so kann man sich der Besorgnis nicht ganz erwehren, dafs die Scholastik des Mittelalters einen neuen Weg sucht, um ihr Plätzchen in der Schule zu behaupten. Wodurch können Sprechübungen in einer fremden, auch in einer toten Sprache befruchtend wirken? Einmal dadurch, dafs sie den Schüler zwingen, die Kluft, welche er zwischen sich und der fremden Sprache sieht, zu überbrücken, und ihn diese Sprache als seiner Muttersprache durchaus konform zu empfinden lehren, dann aber als Mittel, dem Schüler ein rasches Zusammennehmen und Geistesgegenwart zu gewähren und ihn zur raschesten Anwendung seiner Sprachkenntnisse zu befähigen. Zu diesem Zwecke haben Zwiegespräche zwischen Lehrer und Schüler auf de untersten Stufe einen gewissen, in der Natur des Sprechens liegenden Wert; nach oben aber mufs entschieden das Sprechen Eines, gewöhnlich des Schülers, selten des Lehrers, vorwiegen, vielleicht ausschliefslich in Anwendung kommen; es darf aber nur dem Unterrichte dienen, also den Sprachstoff zur Befestigung bringen. Man wird vor Excentricitäten in diesem Punkte bewahrt bleiben, wenn man sich stets die Frage vorlegt, ob der Schüler das, was er lateinisch sagen soll, in seiner Muttersprache präzis und klar zu sagen imstande ist. Überall, wo diese Frage verneint werden mufs, steht der Gewinn zum Verlust in keinem Verhältnis; für den lateinischen Sprachstoff wird wenig gewonnen, wenn halb dunkle und mifsverstandene oder auch unverstandene Begriffe aus dem Schriftsteller entnommen und wiedergegeben werden, Gedankengang realer Verhältnisse und künstlerische Mittel der Darstellung, gehen darüber meist gänzlich in die Brüche.

Von dem Vokabellernen ist bis jetzt nur im allgemeinen die Rede gewesen, und es bildet doch nach allen Publikationen der letzten 30 Jahre einen Hauptgegenstand des Nachdenkens. Wenn man den Grundsatz an die Spitze stellt, dafs der Sprachstoff aus der Lektüre gewonnen und an ihr und den an sie sich anschliefsenden Übungen befestigt werden mufs, so bleibt weder für Vokabularien noch für Phrasensammlungen Raum. Es ist einigermafsen wunderbar, dafs trotz der üblen Erfahrungen, welche mit allen stofflich oder etymologisch geordneten Vokabularien gemacht worden sind, so selten der Gedanke hervortritt, dafs mit allem darauf verwendeten Nachdenken und mit aller Gewissen-

haftigkeit beim Gebrauche mit beliebig erlernten Vokabeln und Phrasen keine Erfolge erzielt werden können, da dieselben weder in einem bestimmten Zusammenhange angeschaut, noch in das Gedächtnis aufgenommen, noch reproduziert und wieder in anderer Gruppierung befestigt werden. Hat das Vokabelbuch nicht genau die Vokabeln, welche im Lesestoffe geboten werden, so war es zu keiner Zeit möglich, dieselben in den Lesestoff zu verarbeiten, und heute wird es nicht leichter sein, da die Zeit kaum zur Befestigung dessen ausreicht, was allein aus der Lektüre zuwächst. Hierbei scheint mir noch ein Punkt recht erheblich. Unsere Vokabularien enthalten meist mindestens denselben Wortschatz, oft aber einen gröfseren als die Vokabularien der Humanistenzeit, wo doch das Lateinische Verkehrssprache war, und die Lektüre, ich will nicht sagen gewählter, aber doch jedenfalls viel umfassender war als heutzutage. Ist deshalb die Zahl der Vokabeln, welche heute gefordert werden, nicht viel zu grofs? Wenn man z. B. den Vokabelnschatz des sonst vortrefflich gearbeiteten Schmidtschen Elementarbuches ansieht, so ist man erstaunt über die Auswahl; ungefähr ein Zwölftel des Wortschatzes wird dem Sextaner und Quintaner sicherlich nie mehr später begegnen. Es wäre dringend wünschenswert, dafs an Anstalten, welche etwas dauerndere Lehrerverhältnisse haben — hier ist ein solcher Versuch wegen des Mangels der letzteren gescheitert —, die Vokabeln- und Phrasensammlungen einige Jahre hindurch für jeden in die Sexta eintretenden Schülercötus immer wieder neu gestaltet und durch die Anstalt fortgeführt würden. Dies ist nicht unmöglich, wenn von der lateinischen Fachkonferenz eine nicht zu grofse Zahl von Rubriken festgestellt würde, unter welche von den Schülern bei der Präparation, die ja doch im wesentlichen auf unteren Stufen in dem Unterricht gefertigt werden mufs und, soweit sie sich auf das blofse Wörteraufschlagen erstreckt, ohne Schaden, ja zum Nutzen einer reichlicheren Lektüre auch in oberen Klassen mehr dort gefertigt werden könnte, die neu zukommenden Vokabeln und Phrasen einzutragen wären. Würden die Resultate dann veröffentlicht, so würde meiner Überzeugung nach der beste Damm gegen das bis zu unglaublicher Ausdehnung gediehene Erlernen und Vergessen der Vokabeln und Phrasen errichtet werden können; denn es ist ganz unzweifelhaft, dafs die zur Zeit selbst von mafsvollen Pädagogen festgehaltenen Forderungen bezüglich des Vokabellernens immer noch zu weit gehen.

Die Vokabeln werden zum Teil bereits in der Klasse im Anschlusse an die Lektüre und ihre Ausbeutung erlernt; dies ist besonders für die Beobachtung der richtigen Aussprache notwendig; der häuslichen Arbeit bleibt die Unterstützung durch Wiederholung und gedächtnismäfsige Einprägung. Von Zeit zu Zeit mag auf unteren Stufen in der Klasse auch blofs gedächtnismäfsige Wiederholung erfolgen, um Zeit zu ersparen und dem hier noch leb-

hafteren Bedürfnisse der Schüler nach dieser Art von Thätigkeit entgegenzukommen. Aber eine viel wirksamere Unterstützung läfst sich auch hier durch etymologische oder synonymische Gruppenbildung erzielen, wobei verwandte Vorstellungen durch häufige oder ständige Zusammenordnung gestützt werden. In jedem Falle mufs diese Übung dem Lehrer eine genaue Kontrolle ermöglichen, inwiefern die Vokabeln und Phrasen festsitzen; schon aus diesem Grunde genügt die einfache Übersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche regelmäfsig nicht, da hier im Zusammenhang die Bedeutung oft genug in halbdunkler Erinnerung erraten wird.

Wo auf oberen Stufen gedruckte Phrasensammlungen benutzt werden, können dieselben nur von Vorteil sein, wenn dieselben in Zusammenhang mit der Lektüre gebracht werden, was ebenfalls durch ein gruppierendes Verfahren geschehen kann. Statt die öde und zu allen Zeiten wenig fruchtbare Arbeit des Vokabelaufsuchens den Schülern, namentlich oberer Klassen regelmäfsig zuzumuten, deren zeitraubende Art und Weise besser durch andere, Nachdenken und Urteil des Schülers mehr in Anspruch nehmende Arbeiten, wie das gar nicht genug zu übende Konstruieren und Analysieren von Sätzen und Perioden, Auffindung des Gedankenganges u. a. ersetzt werden kann, lasse man als weitere Abwechslung eine Arbeit etwa folgender Art eintreten. Der Lehrer hebt aus der Lektüre bestimmte Gesichtspunkte heraus und weist die Schüler zunächst einige Male an, in ihrer Phrasensammlung diejenigen Phrasen zusammenzustellen und sich einzuprägen, welche sich öfter mit den in der betreffenden Textesstelle angegebenen zusammenfinden, weil sie ähnlichen oder gleichen Inhalt haben, mit Hervorhebung der etwaigen Unterschiede. Auf diese Weise wird doch wenigstens jene mechanische Benutzung der Phrasensammlungen vermieden, welche Kapitel für Kapitel auswendig lernen läfst, ohne sich zu fragen, was von allen diesen Dingen im Gedächtnisse bleiben, d. h. zur Anwendung und Verknüpfung gebracht werden kann. Man braucht, auch wenn der heute herrschende Überflufs reduziert wird, wahrhaftig keine Besorgnis zu haben, dafs künftig gar nichts mehr in futuram oblivionem gelernt werde.

Giefsen. Herman Schiller.

Bemerkungen zu lateinischen Übungen und Übungsbüchern im Anschlufs an die Lektüre.

In der Mehrzahl der in den letzten Jahren erschienenen Übungsbücher zum Übersetzen in die alten Sprachen, namentlich in die lateinische, tritt eine gewisse Einheit des Prinzips in der Wahl der Materie hervor: wir meinen die neuerdings viel besprochene, in Preufsen von der höchsten Unterrichtsbehörde empfohlene, von Autoritäten der Didaktik längst gewünschte, im allgemeinen auch befolgte Anlehnung an die Lektüre und Aus-

nutzung derselben. Ohne eine solche wäre die bei der Beschränkung der Stundenzahl notwendig gewordene strengere Konzentration des lateinischen Unterrichts nicht gut denkbar, die Entbürdung der Schüler schwieriger, und überhaupt möchte ohne sie der Bildungswert des Lateinischen mehr und mehr fraglich werden. Es ist im Laufe der Zeit eine förmliche Litteratur über diesen Gegenstand erwachsen, und es bedarf sicherlich einer erneuten apologetischen Betrachtung desselben nicht; wenn wir dennoch darüber zu schreiben uns anschicken, so verfolgen wir den Zweck, über die Grundsätze zu handeln, welche etwa bei den Übersetzungen zu beobachten sind, und die didaktischen und methodischen Verschiedenheiten in den neueren Erscheinungen auf diesem Gebiete der Schulschriftstellerei zu beleuchten.

„Vor allem mufs mit dem Gebrauche derjenigen Übungsbücher, welche einen von der Lektüre regelmäfsig weit abliegenden Sprachstoff verarbeiten, gebrochen werden"; das stellen wir mit H. Schiller (in dieser Ztschr. 1883 S. 343) als obersten Grundsatz hin, wenn das Ineinandergreifen von Lektüre und sprachlicher Übung praktisch ins Werk gesetzt werden soll. In der Theorie herrscht ja auch in unserm höheren Schulwesen meist die gröfste Einigkeit, aber das Wie der Durchführung ist oft recht verschiedenartig und von gleichmäfsiger Handhabung weit entfernt. Freilich wird kein auch noch so nachdrücklich empfohlener Normallehrplan jemals imstande sein, den Lehrer zum Aufgeben seiner Individualität zu veranlassen und zum Schaden des Ganzen eine starre Uniformität zu erzielen; aber allgemein als nützlich anerkannten, ja als zwingend erwiesenen Gesetzen darf der einzelne sich nicht verschliefsen, und solche Gesetze haben sich allmählich auch für die Methode des Übersetzens im Anschlufs an die Lektüre herausgebildet, resp. sind im Werden begriffen. Für die Einrichtung der Übungsbücher haben neuerdings Thesen aufgestellt L. Zippel (N. Jahrb. f. Phil. 1883 S. 155 ff. u. 206 ff.), W. Fries (Direktoren-Verhandl. der Prov. Sachsen) und F. Basedow in der Ztschr. „Gymnasium" 1883 N. 5. Unter Berücksichtigung derselben möchten wir folgende Hauptpunkte zur Prüfung vorlegen:

1. Der Übersetzungsstoff ist der Lektüre zu entnehmen, und zwar a. als Paraphrase für die mittlere Stufe, b. als Variation und Imitation für die obere Stufe des Gymnasiums.

2. Der phraseologische, stilistische und grammatische Apparat der Lektüre ist in steter Verbindung mit dem Klassenpensum zu verwerten, und zwar in erster Linie ist a. für die mittlere Stufe grammatische Korrektheit bei allmählicher Gewöhnung an Stilistik, b. für die obere Stufe umgekehrt die Stilistik und das lateinische Kolorit zu fördern.

3. Der deutsche Text mufs korrekt und gut deutsch

und gleichzeitig dem deutschen Sprachgebrauch nützlich sein, und zwar a. für die mittlere Stufe einfach und ungekünstelt, aber noch im engeren Anschlufs an das lateinische Vorbild, b. für die obere Stufe möglichst frei, selbständig und modern.

4. Die Klassenarbeiten hat der Lehrer selbst zu komponieren unter thunlicher Benutzung der in den Übungsbüchern vorhandenen Vorlagen.

5. Die häuslichen Arbeiten hat der Lehrer, wenn er sie dem von den Schülern benutzten Übungsbuche entnimmt, vorher in der Klasse zu besprechen, zu erläutern, resp. umzugestalten.

Zu 1. Die Materie mufs inhaltlich den Schülern bekannt, d. h. in der Lektürestunde so verarbeitet und so vorbereitet sein, dafs dem Verständnis keinerlei Schwierigkeit erwächst und selbst der schwächere unter ihnen das Vorbild deutlich erkennt, welchem er sich bei Aufmerksamkeit und Fleifs nachzuarbeiten gewachsen fühlt. Dem Fassungsvermögen entsprechend mufs eine unterschiedliche Benutzung der Quelle die Zubereitung der Materie für die verschiedenen Stufen beeinflussen. Von den Gegnern der Methode wird Trivialität, gedankenloses, Unbehagen erweckendes Wiederkäuen des Lektürestoffes und wer weifs was sonst noch an der Paraphrase getadelt. Wer könnte sich rühmen, den in den älteren Übungsbüchern von Süpfle, Seyffert u. a. zusammengetragenen Stücken, selbst wenn sie eidographisch zu gröfseren einheitlichen Ganzen verarbeitet sind, grofse geistige Anregung und einen nachhaltigen Eindruck zu verdanken? Wenige nur mögen von den mannigfachen, oft ganz heterogenen, mit dem Unterricht nicht jedesmal in unmittelbaren Zusammenhang zu bringenden fragmentarischen Erzählungen aus der alten Welt oder gar von den der philosophischen Lektüre entnommenen, für das jugendliche Gemüt teilweise noch unverdaulichen Raisonnements Anregung empfangen haben. Manche Anekdote ist wohl sitzen geblieben, manches historische Faktum befestigt worden, das aber ist auch so ziemlich der ganze Gewinn aus dem Inhalte der Übungsbücher alten Stils. Schön gesagt und ideal gedacht ist jedenfalls, was bei A. Jung in der Vorrede zu seinen Materialien zu schriftlichen und mündlichen Übungen im lateinischen Ausdruck für Obertertia und Untersekunda (Berlin, R. Gärtner, 1883) zu lesen ist. Er glaubt den von der preufsischen Unterrichtsbehörde empfohlenen Grundsatz des Anschlusses an die Lektüre nicht nach dem Buchstaben, sondern nach dem Geiste auszulegen, wenn er, statt den Schüler an eine „verwerfliche Abhängigkeit“ von dem, was er soeben gelernt, zu gewöhnen, recht grofse Kreise um den Mittelpunkt der Lektüre zieht und seinem Übungsbuche die Aufgabe stellt, gleichsam eine „Vorschule“ für Homer, die Tragiker, Demosthenes, Plato und die griechischen Historiker zu bilden, von

dem Geist der Antike, von dem ethischen Gehalt derselben durchweht, die Kenntnis des Altertums zu vermitteln und zur lebendigen Anschauung zu bringen. Indes greifen wir nicht zu hoch, begnügen wir uns vielmehr damit, den Geist und die Ethik derjenigen Autoren, welche wir unsern Schülern eingehend interpretiert haben, in den Übungen nochmals zur Geltung zu bringen, auf dafs diese, obwohl vorzugsweise im Dienste der formalen Bildung des Verstandes, dennoch mit der Lektüre in fruchtbringende Wechselwirkung treten; die Präparation auf die Lektüre gewinnt an Sorgfalt, und die Skripta lassen erkennen, bis zu welchem Grade das Verständnis gediehen, wie viel Fleifs und Aufmerksamkeit dem Autor gewidmet worden ist, während das Latein reiner und fehlerfreier werden mufs. Auf der mittleren Stufe wird die sogenannte Langeweile der Paraphrase weniger empfunden; natürlich darf diese keine blofse, gar wörtliche Retroversion sein, sich nicht ängstlich an den Autor anklammern, sie mufs vielmehr frei und selbständig, ohne vom Original abzuirren, den lateinischen Text deutsch gleichsam wiedergebären, indem sie den Faden der Erzählung festhält und den logischen Zusammenhang wahrt, hier und da Nebenumstände übergeht und nach Bedürfnis einen Kommentar zu sachlich und sprachlich schwierigeren Stellen bildet. Zu verwerfen sind m. E., ganz abgesehen von der verkehrten Einzelsatztheorie, Exzerpte der Art, wie sie K. Venediger in seinen lateinischen Exercitien (Bremen, M. Heinsius, 1881) unbekümmert um den Zusammenhang der geschichtlichen Darstellung Cäsars veröffentlicht hat. Als Muster der Cäsarparaphrase haben wir die von P. R. und M. Müller (s. diese Ztschr. 1882 S. 758 ff. und 1883 S. 450 ff.) empfohlen und empfehlen sie aufs neue in bewufstem Gegensatz zu dem, was man wohl wider dieselben vorgebracht hat. Wolle man doch nicht mit zu grofsen Ansprüchen und Forderungen akademischer Art an unsere so leicht überbürdete Jugend herantreten! Gerade um nicht in die Lage zu kommen, zu gering von ihr zu denken, dürfen wir, wie in vorliegendem Falle, unsere Erwartung nicht zu hoch spannen. Mit anderen aber fühlen wir uns in der Beurteilung des Übungsbuches für Tertia von P. Klaucke (Berlin, W. Weber, 1883) insofern in Übereinstimmung, als auch sie meinen, der Verf. habe seine Anforderungen zu hoch geschraubt; allerdings können wir uns trotz der anzuerkennenden Verdienste Klauckes um die Förderung des Lateinschreibens mit seinen Materien überhaupt nicht befreunden: die früheren (für Untersekunda 1877, für obere Klassen 1881) sagen uns ebenso wenig wie die neuesten im „Anhang zum Übungsbuche für Untersekunda“ (Berlin 1883) zu wegen der meist unerträglichen, wirklich langweilenden Reflexionen und Raisonnements, womit historische Thatsachen und vereinzelte Bemerkungen der Autoren blofs zu dem Zwecke umgeben werden, um grammatische Regeln zur Anwendung zu bringen. Wir können

E. Rosenberg im Vorwort zu seinen Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische im Anschlufs an die Klassenlektüre für Obersekunda und Unterprima (1. Heft; Leipzig, Teubner, 1880) nur beipflichten: „Klaucke hat seiner in grammatischer Beziehung so guten Leistung kein in Inhalt und deutscher Form schönes Gewand gegeben“.

Für die obere Stufe wünschen wir eine freiere, mehr wissenschaftliche Paraphrase, die wir nach Schultefs Variation (Vorlagen zu lat. Stilübungen, 2 Hefte; Gotha, F. A. Perthes, 1882) benennen, worin dieser selbst Vollkommeneres geleistet hat als seine Vorgänger Üppenkamp (Aufgaben u. s. w. im Anschlufs an Schriften Ciceros, 4 Hefte; Leipzig, Teubner, 1880—1882), R. Köpke, welcher in seinem Buche (Aufgaben für Obersekunda und Unterprima; Berlin, Weidmann, 1880), unter 77 Nummern 39 an Liv. XXI, XXII, XXIII, Cic. pro Sex. Rosc., pro Arch., Lael., Cato m. anschliefst, Rosenberg u. a. Von Schultefs, dem wir auf diesem Gebiete der Schullitteratur zur Zeit den Vorrang zuerkennen, sagt Schiller (in dieser Ztschr. 1883 S. 344) mit Recht, dafs er mit einem Fleifs, wie er auf solche Arbeiten leider zu selten verwandt wird, mit glücklichem Takte und feinem Sprachgefühle eine Reihe von Variationen geliefert hat, die als mustergiltig gelten dürfen und insbesondere den Beweis liefern, in wie wirksamer Weise durch diese Art des Unterrichts die Lektüre entlastet und die stilistische Seite, ohne der Lektüre Eintrag zu thun, gefördert werden kann. Es ist in der That jenes Buch ein Erzeugnis von ungewöhnlicher Vertrautheit mit dem lateinischen Idiom, voll von Belehrung und Anregung; überall nehmen wir freudiges Leben wahr, und selbst ein gewisses Selbstbewufstsein, welches in dem Vorwort in eigenartig sprudelndem Stil zu uns spricht, beansprucht unser Interesse, da es, wie die Arbeit selbst, von einer hingebenden, in der Aufgabe völlig aufgehenden Liebe zeugt. Doch wir wollten den Begriff Variation erläutern. Während die Paraphrase bei der notwendigen Leichtigkeit und Verständlichkeit nicht ganz frei sein kann von einer gewissen mechanischen Nachbildung und häufig noch das Vorbild durchblicken läfst, jedoch nicht zum gedankenlosen Ausschreiben desselben verführen darf, hat die Variation in weit höherem Grade die Aufgabe, selbständig und ungezwungen neben dem Autor aufzutreten, Bekanntes in neuem Gewande zu zeigen, an sich Verständliches und Unwesentliches nicht breitzutreten, Dunkles aufzuhellen, „Gedanken des Schriftstellers weiter zu denken und Fragen des aufmerksamen Lesers zu beantworten und mit einem für die Oberstufe passenden Urteil den Schriftsteller zu begleiten“, wie Rosenberg S. VI bemerkt, der hierin freilich etwas weiter geht als die übrigen Verfasser von Übungsbüchern. Das in der Variation stetig an das Original Erinnernde soll der Grundgedanke derselben und eine ergiebige Verwendung des lexikalischen, stilistischen und grammatischen Apparates sein. Eine besondere Art von Variation, die wir Imitation nennen

könnten, „projiziert“ Bemerkungen des Schriftstellers auf andere naheliegende Dinge und Personen, geht auch in ganz moderne Verhältnisse über, zu deren Übertragung ins Latein der Wortschatz und die stilistischen Besonderheiten der Lektüre verhelfen sollen. Schultefs, der auch Ansichten deutscher Schriftsteller bei entsprechenden Autorstellen in den Worten des Originals weiter ausgeführt wissen will, sogar Wiederholungsstücke, frei nach Peters Geschichte Roms, zu Livius zurecht gelegt hat, bietet von modernem Genre im ersten Teil S. 104: Die Eroberung von Magdeburg nach Liv. XXI 7, 11—14 und Fr. Schiller, 30jähriger Krieg, Werke 9 12 S. 200—207, Eine Proklamation Napoleons I. S. 138 nach Liv. XXI 40—44, und Thiers, Hist. révol. fr. 13. Aufl. Bd. X S. 58—59, Tell und Parricida S. 228 nach Cic. p. Mil. § 7—10, Buttler zu Macdonald und Devereux S. 252 nach Cic. in Cat. I § 27—30 und Schiller, Wallensteins Tod, 5. Akt, 2. Aufzug; im zweiten Teil: Die Zurückerstattung der Kunstdenkmäler in den Jahren 1814 und 1815 nach Cic. in Verr. IV 49. 72—78 und Treitschke, Deutsche Gesch. im 19. Jhrh. Bd. I. S. 250. 561. 765. Dabei ist er aber eine Anweisung zur Latinisierung moderner Namen schuldig geblieben, desgleichen Rosenberg S. 11 in Friedrich der Grofse und seine Gegner, Phrasen bei Cic. p. Rosc. Am. Die neuen preufsischen Lehrpläne befürworten gewissermafsen die Übertragung deutscher Originalstücke, eine Methode, welche sich keiner grofsen Beliebtheit zu erfreuen scheint (vgl. Schrader; Zippel a. a. O. S. 208; Fries a. a. O. S. 48, These 31). Nach dem Vorgange von Schultefs liefsen sich wohl manche moderne Klassikerstoffe finden, welche zu lateinischen Autorstellen in irgend welchem Ähnlichkeitsverhältnisse stehen, um die Phraseologie dem deutschen Ausdruck unterzulegen, aber immer müfste doch eine Überarbeitung und Aptierung vorangehen. Deutsche Originalstücke, sogar poetische, ohne jede Hülfe zu übersetzen, erfordert doch eine über die Schule hinausgehende Fertigkeit und Kenntnis; Liebhabereien einzelner Lehrer haben in dieser Hinsicht schon manchem Primaner Verlegenheiten bereitet. Die lateinische Dichterlektüre bleibt überhaupt am besten von der Verarbeitung zu Übersetzungen ausgeschlossen; die Prosalektüre giebt reichlichen und besser zu verwertenden Stoff.

Zu 2. In Benutzung des Sprachschatzes der Autoren mufs Mafs gehalten werden; das Richtigere mag öfter, aber nicht bis zum Überdrufs der Schüler, wiederkehren, Kleinigkeiten, aus denen nichts Neues zu lernen ist, übergehe man, im übrigen sei der Ausdruck frei gewählt, aber so, dafs die lateinische Wiedergabe auch ohne Hülfe eines Lexikons möglich bleibt. Hierin liegt gerade für unsere Methode ein nicht zu unterschätzender Vorteil. Jeder Lehrer weifs, welch kuriosen Unsinn selbst bessere Schüler, besonders der mittleren Stufe, aus dem Lexikon zu Tage fördern; wir können sie nicht genug warnen, den deutsch-lateinischen Teil desselben bis zu gröfserer Reife und Umsicht so gut wie un-

benutzt zu lassen und ihre Bedürfnisse aus dem lateinisch-deutschen Teile zu befriedigen. Das Anlegen von phraseologischen Kollektaneen wird gleichfalls überflüssig; es ist damit schon viel Unfug getrieben und Zeit vergeudet worden. Gedruckte Phrasensammlungen kann man getrost in den Händen der Schüler lassen, wie die von H. Probst und R. Meifsner, aber notwendig sind sie bei unserer Methode nicht; ein gutes lateinisch-deutsches Lexikon hilft zu den freien Arbeiten, wenigstens den denkenden und strebsamen Schülern, erfahrungsmäfsig mehr. Der jüngst erschienene „Hermes“ von K. Erbe (s. diese Ztschr. 1883 S. 666 f.) mag ja privatim Nutzen zu stiften berufen sein. Der Unterschied in der Anwendung der Phraseologie für die mittlere und obere Stufe ergiebt sich aus dem bisher Gesagten von selbst: je höher hinauf, desto freier und selbständiger, mit desto ernsterem Nachdenken wird der Schüler mit ihr zu operieren haben, desto mehr wird ein etwa mechanisches Untersetzen des lateinischen Ausdrucks unter den deutschen verschwinden. Freilich kann die Arbeit des Schülers immer nur die sein, „seine Sprache nach einer bestimmten Norm zu bilden, nicht schöpferisch frei zu gestalten.“ (Schultefs S. VI). Daher gilt es auch, das Gedächtnis zu schärfen, welches leider auf Rechnung der Überbürdung mit zu zarter Rücksicht behandelt wird, und es ist gut, Wendungen aus früheren Abschnitten zu wiederholen und aus mehreren in kürzere Materien zusammenzutragen. Bei jeder Art von sprachlicher Ausnutzung der Lektüre ist nichts schädlicher und stört den Erfolg mehr als der ängstliche Purismus des Lehrers, der in gar vielen Fällen auf Einseitigkeit und zuweilen auch auf Kurzsichtigkeit und beschränkter Kenntnis der Klassizität beruht. Man begegnet sogenannten „grofsen Lateinern“ und „Antibarbaren“, welche mit souveräner Miene auf Kompositionen anderer herabschauen, als kämen sie selbst direkt aus der Schule nicht des in seinen Werken, sondern noch in Fleisch und Blut lebenden Cicero, und bei Licht betrachtet, ihr eigenes Latein, nach ihrem Ermessen fertig und weiterer Bildung nicht bedürftig, bewegt sich steif und geschnürt in einem gar kleinen Kreise von Latinitäten. Weg mit dieser Pedanterie, dafür unausgesetztes Schöpfen aus der Quelle und nie versagende Lernbegierde! So kommt Latein von echter Färbung zu stande, und so wird der Blick geschärft für das, was einem Livius, Sallustius und Tacitus die Schüler nachzuschreiben berechtigt sind (vgl. Zippel S. 211). Lieber lasse man auf der unteren und mittleren Stufe weniger elegantes Latein durchgehen, als dafs man stilistische Feinheiten und Latinismen gegen grammatische Korrektheit, das wichtigste Requisit aller Lateinübung, zu sehr betont. Wäre hier der Unterricht in den Händen altbewährter Lehrer, die schon bis oben hinauf praktisch gearbeitet haben, so würde die Stilistik von früh an ohne Gefährdung der grammatischen Sicherheit nur gewinnen können. Bis in Unter-

sekunda hinein treibe man vorzugsweise Grammatik, der Lehrer der oberen Klassen wird dann schon mit dem color latinus das auf sicherem Fundamente sich erhebende Gebäude übertünchen können, aber auch er darf der grammatischen Repetitionen nicht entraten (vgl. Köpke S. VI u. VII), wenn er es etwa nicht vorzieht, den Vorwurf leichtfertigen, unberechtigten, wegwerfenden Aburteilens auf sich zu laden: „die Schüler haben in den früheren Klassen nichts gelernt!“ Ja, nichts ist billiger und bedauernswerter als solches Kritisieren, welches durch redlichen und treuen Fleifs der Amtsgenossen einfach einen Strich macht. In Ausnahmefällen, die hier und da nicht wegzuleugnen sind, bewähre man selber seine pädagogische Kraft durch den Versuch gut zu machen, was ein anderer, sei es aus Unvermögen, sei es aus Ungründlichkeit, versehen, oder irgend ein widriger Umstand herbeigeführt hat. Anfänger im Unterricht sollen von vornherein instruktive Winke eines Julius Rothfuchs u. a. befolgen und dadurch, dafs sie sich selber stets belehren, werden sie die grammatischen Elemente nicht blofs in richtigem, sondern auch in gutem Latein der Jugend einpflanzen. Die Grammatikalien der Autoren ahme man nach, soweit sie nicht in den Lehrbüchern beschränkt oder verdammt werden. Freilich ist denkenden Schülern gegenüber auf der mittleren Stufe nichts unangenehmer als das Korrigieren des Vorbildes; daher sei man auch in diesem Punkte weitherzig, so sehr es geht! Das grammatische Klassenpensum mufs geschickt in die Übungen hineinverlegt werden, wobei des Zweckes halber eine häufige Anwendung von wichtigeren Regeln nicht zu umgehen ist, nur darf sie nicht wie bei Klaucke ohne Ende sein, der sich darin gefällt, u. a. Folge- und Bedingungssätze abhängig in so grofser Zahl bilden zu lassen, wie die gesamte Litteratur sie nicht aufzuweisen hat. Allerdings bietet alles, was von Schullektüre zur Perception kommt, zu einzelnen Teilen der Grammatik der Beispiele zu wenige und zu sporadische, und daher kommt es, dafs ein jeder unzählige *tantum abest, non dubito quin* u. s. w. auf seinem Gewissen hat. Die Mehrzahl der Übungsbücher citiert nach der allgemein verbreiteten Grammatik von Ellendt-Seyffert, zu deren von Berufenen und Unberufenen stetig vorgenommenen Verbesserung auch die Entlastung von lexikalischen und stilistischen Einzelheiten nach vieler Ansicht gehören möchte. Klaucke und Müller (vgl. oben) deuten über den Abschnitten die Pensen an, so dafs jede Grammatik benutzt werden kann, was um so nötiger erscheint, als Ellendt-Seyffert ebenbürtiger Genossen nicht entbehrt, die vielfach im Gebrauche sind (wie z. B. die kleine lateinische Sprachlehre von Ferd. Schultz) oder ihrer Vorzüge wegen es verdienten, in Aufschwung zu kommen. Unter neueren Grammatiken möchte sich z. B. die 9. Auflage der alten Moiszisstzigschen von Prof. W. Gillhausen (Berlin, R. Gärtner, 1883) wegen der präzisen, übersichtlichen Fassung und Reichhaltigkeit und

refflichkeit der Beispiele mit der für den Lehrer wichtigen uellenangabe (meist Cicero und Cäsar) bald Geltung verschaffen.

Durch die bisher verfafsten Übungsbücher kann der Stilistik, i den oberen Klassen vornehmlich, gedient werden; obenan steht chultefs, dessen Buch aufserdem in einer teils an M. Seyfferts cholae latinae, resp. C. Capelles Anleitung zum lateinischen Aufsatz ch anlehnenden, teils selbständigen, wenn auch nicht erschöpfenden eispielsammlung (aus Cicero, Livius und Tacitus) ein unschätzbares laterial für freie Arbeiten bietet, in welcher die Modifizierung der eriode recht praktisch sich ausnimmt; die alphabetische Ordnung ört allerdings trotz der Verwahrung des Verfassers, und der vorsdruckte Index würde den besondern Zweck derselben erfüllen önnen. Dafs Schultefs das rhetorische Moment in den Vorderrund treten läfst, wird durch Vorwort S. X völlig gerechtfertigt nd ist als Vorbereitung auf den lateinischen Aufsatz gerne gehen. Beispiele zu Aufsätzen giebt Rosenberg im Anschlufs an . Archia nach den Gesetzen der Dispositionstechnik und Köpke, ieser aber ohne Zugrundelegung bestimmter Autorenstellen und eit über das Längenmafs von Schülerarbeiten hinaus, während · durch Anwendung von „allerlei rhetorischem Ausputz“ auch ei den Lektürestücken fortwährend auf den Aufsatz, diese geliebte nd gehafste crux, hinarbeitet. Hinsichtlich der Beibehaltung erselben können wir Zippels (S. 211) Auseinandersetzungen und iner Forderung zustimmen, dafs der Aufsatz zu einem wirkmen Mittel für die Vertiefung der Lektüre werde, sich daher ifs engste an diese anschliefse und wesentlich ein Referat über s in der Klasse Gelesene sei. Die Übungen von Uppenkamp nd E. Müller (Aufgaben zu lateinischen Stilübungen im Anschlufs i Ciceros Rede für P. Sestius; Gotha, F. A. Perthes, 1883), namentch die des ersteren, bergen in sich wertvolles stilistisches Material id erfreuen sich mehrfacher öffentlich ausgesprochener Billigung.

Zu 3. Den lateinischen Stil auf Kosten des deutschen tils zu fördern ist gänzlich verfehlt und oft genug gegeifselt orden. Und es scheint ja auch, als ob die Verfasser der neueren bungsbücher die Warnungen beherzigen, so schwer es ihnen ich werden mag. Nach unten hin läfst es sich oft gar nicht iders einrichten, als dafs Latinismen gebraucht, z. B. beim Diktat r Extemporalien in Klammern diktiert werden; und wenn solche Übungsbüchern neben den korrekten deutschen Ausdruck treten, i will das bedeuten, dafs kein anderes Hülfsmittel, den Sprachiterschied zum Bewufstsein zu bringen, existiert. Für gramatische Erklärungen wird man beim Übersetzen deutschen Sprachigetümen nicht immer aus dem Wege gehen können, aber man sse stets unmittelbar das Musterdeutsch folgen, schreibe und reche beim Diktat das Undeutsche niemals zuerst, denn wenn r Schüler gutes Deutsch lernen soll, mufs er möglichst nur lches hören und lesen. Die Texte selbst für die oberen Klassen

lassen trotz aller Sorgfalt doch vielfach erkennen, dafs der Ausdruck aus lateinischer Quelle stammt, oder dafs der Verfasser, wenn er ihn nicht dazu bestimmt hätte, lateinisch umgeformt zu werden, anders geschrieben hätte, namentlich wenn, um den antiken rhetorischen Elan einzuüben, undeutsch und antimodern klingende Formalien zum Ausdruck kommen müssen. Beachtenswert ist ein Wort von Fries: „An der deutschen Bearbeitung so lange zu drehen und zu wenden, bis ein Ausdruck gefunden ist, der dem lateinischen entgegen steht, scheint mir wenigstens in den Fällen überflüssig und verkehrt, wo ein Idiom dem andern entspricht. Es ist ganz dieselbe irrige Methode, die hier allzuängstlich Latinismen nachspürt und die in der lateinischen Übersetzung der Schüler gar zu kritisch Germanismen wittert.“ Freunde von langatmigen, mit allen möglichen Einschachtelungen ausgestatteten Perioden giebt es auch unter uns Deutschen; es ist aber angezeigter, den Lateinern ihre Eigentümlichkeiten zu lassen, und Schultefs geht den Perioden im Gegensatz zu Rosenberg in seinen Texten geschickt aus dem Wege, giebt aber die Anweisung, wie mehrere selbständige Sätze zu Perioden zusammenzufügen sind. Viel kann hier durch Analyse bei der Lektüre vorgearbeitet werden, wie überhaupt von früh an der gute deutsche Ausdruck zum Auseinanderhalten des deutschen und lateinischen Idioms, soweit es ohne Schädigung des Verständnisses angeht, benutzt werden mufs. Die Schultefsschen Texte setzen eine derartige frühzeitige Gewöhnung in der Lektürestunde voraus. Gutdeutsche Materien können, wie wir aus Erfahrung bestätigen, auch bei der Präparation auf die Autoren mithelfen, natürlich werden immer nur gewissenhafte Schüler solche ernstere und mühsamere Arbeit bequemer und schädlicher unerlaubter Hülfe durch gedruckte Übersetzungen vorziehen.

Zu 4. Dafs die Extemporalien eigene Kompositionen des Lehrers seien, diese Forderung hört man jetzt mehr denn je aussprechen und mit Recht (Zippel S. 207 f.). Aber wir möchten raten, die vorhandenen Verarbeitungen der Lektürestoffe möglichst für die Komposition zu verwerten, sich durch die Winke anderer belehren oder wenigstens erinnern zu lassen, um der Gefahr der Einseitigkeit und der mit ihr verbundenen ungerechten Kritik (wenn man sein Steckenpferd im lateinischen Sprachgebiet tummelt), zu entgehen. Oftmals wird ja eine geringe Umgestaltung irgend eines Textes genügen, in den meisten Fällen aber wird man darauf zu achten haben, dafs die kürzlich behandelten, resp. repetierten grammatischen und stilistischen Gesetze zur Nachachtung gelangen. Mit mafsvollen Ansprüchen an das Können der Schüler betrieben bringt diese Arbeit Freude, schärft durch die nachfolgende Kontrolle bei der Korrektur das didaktische Kriterium, läfst auch auf Seiten des Lehrers die Lektüre durch die Mehrbeschäftigung mit ihr gewinnen und trägt zur Konzentration des Unterrichts überhaupt ihr Teil bei.

Zu 5. Wo Übungsbücher eingeführt sind, werden sie viel-

fach zu mündlichen Übungen gebraucht, die übrigens bei der geringeren Stundenzahl nicht viel Zeit mehr beanspruchen dürfen; soll auch das Exercitium daraus gefertigt werden, so ist eine Besprechung und Revision des Textes in der Klasse unerläfslich. Es wird auch hier häufig die eigene Komposition des Lehrers, dem Standpunkte der Klasse und dem Pensum angepafst, diktiert werden müssen, eher als dafs dem Schüler Dinge, deshalb weil sie nun einmal im Übungsbuche stehen, vorgesetzt werden, an denen er sich abquält, um schliefslich doch nur Mifsgeburten zu veranlassen. Nicht der Bequemlichkeit und Denkfaulheit wollen wir Vorschub leisten, sondern mit Milde und Nachsicht rationell die Jugend überall sicher zu leiten uns bestreben, dafs sie allmählich selbständig denkend und produzierend ihre Wege gehen lerne und uns die Früchte unserer Thätigkeit zurückgebe.

Leider erst nach Abschlufs dieses Aufsatzes und nach Beginn des Druckes wurde Ref. bekannt mit dem trefflichen Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für obere Gymnasialklassen mit besonderer Rücksicht auf die lateinische Lektüre der Schüler u. s. w. von Prof. J. Hemmerling, I. Teil für Sekunda, 4. Aufl., Köln, M. Du Mont-Schauberg, 1883. II. Teil für Prima, 2. Aufl., ebenda 1879. Direkt benutzt sind im ersten Teil Cic. in Catil., p. Arch., p. Rosc. Am., de imp. Cn. Pomp., p. r. Deiot., p. Ligar., p. Milone; Liv. VII 28. 34. VIII 16. 18. Daneben finden sich Abschnitte über Leben und Schriften der alten Gymnasialautoren und mit anderem, mannigfaltigem Inhalt, besonders zu Anfang zum Zweck grammatischer Repetitionen: alle mit Anklängen an die Lektüre, nur S. 245 bietet einen modernen Stoff. In dem zweiten ebenso eingerichteten Teile schliefsen sich die Abschnitte mit wenigen Ausnahmen an Ciceros Tusculanen und Officien an. LXII—LXXVIII, Dispositionen und Entwürfe, LXXIX—LXXXII, kleine Aufsätze, darunter LXXIX eine sorgfältig ausgeführte Chrie, sollen der freien Komposition zu Hülfe kommen. Nur LXXXV ist ein unveränderter Text eines deutschen Schriftstellers. Beiden Teilen gemeinsam sind in Anmerkungen ganz knappe stilistische, lexikalische und grammatische Winke, letztere meist unter Hinweis auf die Grammatiken von Zumpt, Meiring, Berger, Ellendt-Seyffert und — im ersten Teil — F. Schultz. Jedem Stücke voran steht, übersichtlich gedruckt, eine Reihe von Phrasen, etwa 6—8, die zur Anwendung kommen und memoriert werden sollen: diese ersetzen, zumal bei Benutzung der deutschen Register, eine Phrasen- und Vokabelsammlung. Das Ganze bietet eine Fülle anregenden und nützlichen Stoffes für jede Seite des Lateinunterrichts und ist geeignet, die Lektüre ungemein fruchtbar zu machen, zu der die Übersetzungsmaterie meist in freierem Abhängigkeitsverhältnis steht. Reiche Praxis, feines Geschick und ausgedehntes Lateinstudium des Verf.s sind unverkennbar.

Salzwedel. Franz Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. Jacoby, Allgemeine Pädagogik auf Grund der christlichen Ethik. Gotha, Perthes, 1883. 287 S.

Das vorliegende Werk kündigt sich als eine allgemeine und christliche Pädagogik an; es will deshalb wesentlich aus diesen beiden Gesichtspunkten beurteilt sein. Es scheint hauptsächlich bestimmt, um Studierende, insbesondere wohl Theologen, zur Beschäftigung mit diesem für ihren Beruf so wichtigen Fache anzuleiten. Denn das Amt des Predigers und Seelsorgers stellt eine fortgesetzte an seiner Gemeinde geübte Erziehung dar, und wenn ihm hierfür die Bibel nach Geschichte und Lehre auch im allgemeinen Grundrichtung und Ziel bietet und die in dem letzten Studienjahre eintretenden homiletischen und katechetischen Übungen unmittelbar auf bestimmte Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben hinweisen, so bedarf es doch daneben einer geordneten Zusammenfassung und Ableitung der pädagogischen Grundsätze, um den Jünger dieser Kunst zu ihrer bewufsten und taktvollen Anwendung zu befähigen. Was aber von dem künftigen Prediger, das gilt noch mehr von dem künftigen Lehrer; dieser bedarf der gleichen Unterweisung, um über ein oberflächliches Geschick und äufsere Hilfsmittel hinaus die Regel seines Verfahrens der Anschauung des lebendigen Geistes und dem Gehalt der Unterrichtsgegenstände zu entnehmen und in der Wesensverwandtschaft beider die feste und sicher nährende Wurzel für seine schwere und tiefgegründete Tätigkeit zu finden. Auch die Pädagogik strebt wie jede ethische Wissenschaft nach klarer Bestimmung und folgerechter Ableitung ihrer Begriffe; ja dies thut ihr um so mehr not, als sie sich unmittelbar aus der Wissenschaft in die Kunst umsetzen, von der Regel zur Anwendung übergehen soll und somit in ihr und von ihr aus jede begriffliche Unklarheit sei es in den Entwickelungsbedingungen des Geistes oder in der Wahl und Durchdringung des Unterrichtsstoffs sofort verwirrend auf Lehrer und Schüler einwirken mufs. Die Pädagogik ist also in ihren Tiefen — und welche Wissenschaft soll denn nicht tief sein? — für den Laien

ebenso unzugänglich wie jede andere Wissenschaft: eine sehr einfache Wahrheit, welche gleichwohl seit Sokrates wenig Verständnis findet, weil die grofse Menge auch der sogenannten Gebildeten von dem Bau des menschlichen Geistes auch heute nicht viel mehr versteht als zu Zeiten des grofsen griechischen Menschenkenners. Quacksalber giebt es freilich überall, namentlich auf den Gebieten, in denen Erkenntnis und Übung zusammentreffen, z. B. in der Medicin, bei welcher doch jedermann, etwa mit Ausnahme der heutigen Antivivisectionisten, die Forderung strengen Studiums erhebt. Bei der Behandlung des Geistes sind aber die Stümper und Quacksalber mindestens eben so schädlich als bei der des Körpers. Leider ruht auf jenen noch nicht in gleichem Mafse der Bann der Lächerlichkeit und Gemeingefährlichkeit; sonst würden sich nicht täglich die unreifsten Pläne zur Umgestaltung unserer Schulen von denen hervorwagen, welche offenbar seit dem Verlassen der Schulbank keine Schule gesehen, kein Arbeitsheft der heutigen Jugend durchmustert, kein philosophisches oder pädagogisches Buch gelesen haben. Ist mir doch in diesen Tagen noch die Schrift eines Unberufenen zu Gesicht gekommen, welcher zur Steuer der vielbesprochenen und doch so schlecht begriffenen Überbürdung das unnütze Griechisch aus unseren Gymnasien streichen möchte, und jeder wirklich Schulkundige wird wohl mit mir dasselbe aus Ekel und Unwillen gemischte Gefühl teilen, welches das in der Presse und leider auch in manchen Landesvertretungen stets wiederkehrende und eben deshalb schädliche Geschwätz über Schuleinrichtungen und Unterrichtsgrundsätze erregen mufs.

Obschon Theologe und überall von dem Boden der geoffenbarten Religion aus und auf ihn zurückgehend, hat der Herr Verfasser gleichwohl die Notwendigkeit allgemeiner d. h. philosophischer Begründung für die Erziehungswissenschaft voll anerkannt und es an dieser denkenden Durchdringung seiner Aufgabe nicht fehlen lassen, ohne sich doch einem bestimmten philosophischen Systeme völlig zu eigen zu geben. Nur so viel erhellt, dafs er der Idealphilosophie zugethan ist und die Ergebnisse der Lotzeschen Forschungen für seinen Zweck besonders verwertet. Es versteht sich freilich, dafs eine materialistische Philosophie mit ihrer Beschränkung auf kausale Notwendigkeit keine Frucht für ein Thätigkeitsfeld liefern kann, auf dem die Ursächlichkeit nur den Ausgang und die begleitende Bedingung, die sittliche Freiheit mit ihren Zweckbestimmungen aber die Voraussetzung und das letzte Ziel bildet. Es würde hierbei gleichwohl zweckmäfsiger gewesen sein, wenn der Verfasser manche Begriffe, z. B. Phantasie und Gemüt, Empfindung und Wahrnehmung (S. 31. 32), auch Pflicht (S. 174) strenger geschieden und schärfer abgeleitet hätte. Es würden sich dann neben und aus den allgemeinen Erwägungen bestimmtere fafslichere und leichter verwendbare Regeln von selbst ergeben haben, während

jetzt der Leser dieselben erst seinerseits aussondern mufs. Insbesondere scheint mir das Gebiet des Gemüts als Geburtsstätte der Pflicht von dem der Einbildungskraft und somit die sittliche von der ästhetischen Erziehung nicht genügend gesondert zu sein (S. 16. 78. 209. 232. 242), woraus sich denn auch andere Anstände ergeben. Die Dichtung ist ebenso ein Kunstwerk wie das Bild und die Statue; wird sie also S. 37 der Kunst entgegengesetzt, so fliefsen hieraus Folgerungen, welche sowohl an sich, als noch mehr in der pädagogischen Verwendung bedenklich sind. Dafs in den alten Kunstwerken Geistiges und Sinnliches in vollem Gleichgewicht stehe, dafs in ihnen Unendliches und Endliches in einander aufgehe (S. 43), gilt nur für die vollendetsten unter ihnen, es gilt aber weder für den Beginn der alten Kunst noch für die Zeit ihres Verfalls. Und es gilt überdies von jedem echten und vollendetem Kunstwerke, ob dasselbe aus alter oder neuer Zeit stamme, weil diese Harmonie zum Wesen der Kunst gehört. Das religiöse Ideal, dessen unvergänglichen und unerschöpflichen Wert für die Erziehung der Verf. (S. 74. 78) so schön schildert, ist zwar auch von ästhetischer Nachwirkung; seine eigentliche Bedeutung liegt aber nicht auf dem Gebiete des Schönen, sondern auf dem viel höheren des Guten und Heiligen. Dasselbe Ineinanderspielen des Gemüts und der Phantasie findet sich auch bei der Erörterung des Gesanges (S. 80 ff.); dafs sich, beiläufig bemerkt, der Schmerz als solcher im Gesang nicht ausdrücken lasse, dürfte doch anbetrachts der in vielen Liedern obherrschenden Leidenschaft und selbst Verzweiflung, welche sich keineswegs in Wehmut auflöst, eine gewagte Behauptung sein.

Die ethischen Grundanschauungen werden im Verlauf der Untersuchung festgehalten und für die einzelnen Erziehungsaufgaben fruchtreich verwendet. Hierher gehört insbesondere, was der Verfasser anregend über das Verhältnis zwischen Wahrheit und Wirklichkeit sagt (S. 33. 34. 48), woraus sich die Folgerung für die Erkenntnis und Aneignung des sittlichen Ideals leicht ergiebt. Verwandter Art, aber von gröfserem Einflufs sind die ethisch-religiösen Beziehungen, welche sich durch das ganze Buch ausbreiten und dem Leser zu einheitlicher Auffassung der Erziehungsaufgabe verhelfen. Sehr wolthuend und förderlich ist hierbei, dafs der Verfasser nicht das abstrakte Dogma, sondern die persönliche Offenbarung göttlicher Liebe in Christus zum Mittel und zum Mittelpunkte, die Kindschaft Gottes zum Ziel der religiösen Erziehung macht (S. 36. 46—48. 189). So richtig indes die Frömmigkeit von dem Gebiete des Erkennens fortgehoben und als ein Bedürfnis des Gemüts aufgewiesen wird, so tragen doch die Mittel, durch welche sich die Erziehung zur Frömmigkeit vollziehen soll (S. 191—194), zu sehr den Charakter der Zufälligkeit. Die dort aufgeführten Erziehungsanlässe können auch fehlen, sie werden in der angegebenen Vollständigkeit sich nicht in dem Leben

jedes Kindes bieten, sie sind sicher nicht so allgemein, wie es die Schulerziehung erheischt; was dann? Dann bleibt nur, was aller Jugend gegeben und verkündet ist und wodurch jene zufälligen Anlässe erst Wert und Verwendung finden, die durch die Bibel überlieferte und in lebendigen Gestalten fortschreitende Geschichte des geoffenbarten Heils, in welcher auch das Kind, wenn gleich ohne klare Empfindung der eigenen Schuld, doch die Sündhaftigkeit des Menschen und die Notwendigkeit göttlicher Gnade so weit anschaut, als für seine religiöse Bildung erforderlich ist. Der Verfasser ist sichtlich bemüht, von dieser Reihe der Betrachtungen (S. 27. 118) die Sprache der Theologie fern zu halten, vielleicht um den Leser für eine unbefangene Erwägung zu gewinnen; ich sollte meinen, dafs die Einschaltung der christlichen Begriffe von Erbsünde, Schuld, Gnade an rechter Stelle der ganzen Beweisführung mehr Klarheit und Nachdruck verleihen würde. Auch sonst würde ein etwas unumwundenerer Ausdruck für die an sich richtigen Gedanken leicht förderlicher sein: die S. 29 als intellektuell moralisch und ästhetisch bezeichnete Erziehung stellt sich doch einfacher als die Erziehung zum Wahren, Guten und Schönen dar, vgl. S. 46, und wenn der Verfasser S. 95 mit Recht das Bedürfnis schlechthin konfessionsloser Schulen leugnet, so ist es geratener, statt dieser negativen Ausdrucksweise das unbedingte Bedürfnis religiöser Grundlage für jede Schule voranzustellen.

Die technischen Unterrichtsregeln finden sich nur andeutungsweise und zusätzlich zu den allgemeinen Erörterungen behandelt; sie gehören allerdings mehr in eine eigentliche Unterrichtslehre und sind dann mit Rücksicht auf den besonderen Charakter der Schule zu fassen. Für künftige Pfarrer wäre eine eingehendere Berücksichtigung der Volksschule wertvoll gewesen; auch der Unterricht der weiblichen Jugend kommt bei vielen treffenden Bemerkungen über weibliche Eigentümlichkeit doch etwas zu kurz, während der Verfasser sichtlich mit gröfserer Liebe sich den freilich feineren und reicheren Entwickelungsbedingungen des höheren Unterrichts zuwendet. Ich übergehe hierbei einzelne Bedenken, welche sich z. B. gegen die Forderung eines Unterrichts in der deutschen Litteraturgeschichte (S. 210. 224) oder gegen Wahl und Beleuchtung des geschichtlichen Unterrichtsstoffes (S. 265) geltend machen liefsen. Aber es scheint mir von Wichtigkeit, im Gegensatz zu dem Herrn Verfasser (S. 276) die Augustana als das beste Lehrmittel für den kirchlichen Bekenntnisunterricht auf der obersten Lehrstufe unserer Gymnasien zu bezeichnen. Der kleine Katechismus, welchen der Verfasser hierfür einsetzen möchte, reicht nicht aus; wenn gleich seine gedächtnismäfsige Wiederholung auch hier nicht verabsäumt werden darf, so genügt doch seine Erklärung dem Bedürfnis des zu geistiger Selbständigkeit heranwachsenden und zu dialektischer Erörterung geneigten Jünglings nicht mehr. Vielmehr würde er als bekanntes Lehr-

mittel einer überschrittenen Entwickelungsstufe zunächst der Abneigung und Gleichgiltigkeit der Schüler begegnen, welche zu überwinden ein besonderes Lehrgeschick erforderlich wäre. Anders mit der Augustana, welche einerseits über alle subjektive Willkür hinweghebt und andererseits durch ihre reichen biblischen sowie kirchen- und dogmengeschichtlichen Beziehungen überall zur Belebung des Unterrichts auffordert und die Aufmerksamkeit der Zöglinge schon vermöge ihres Inhalts anregt. Die von dem Verfasser erhobenen Einwände, namentlich der Mangel einer guten Anordnung, welcher bekanntlich auch einen geschichtlichen Anlafs hat, fallen hiergegen nicht ins Gewicht: der denkende Lehrer wird das Zusammengehörige auch zusammen erörtern, selbst wenn es unter verschiedene Artikel verteilt ist. Und dafs der Primaner durch eigenes Lesen und sinnvolle Erklärung mit diesem schon geschichtlich wichtigen Dokument seiner Kirche vertraut werde, ist an sich von grofsem Wert und früher im Gymnasialunterricht leider allzuoft übersehen.

Die einschlagende Litteratur hat der Verfasser mit Mafs und Einsicht unter Wahrung seiner Selbständigkeit benutzt. Ich bezweifle nicht, dafs sein Buch bei der Weite und Wärme der Betrachtung die jungen Lehrer und Prediger mit gröfserem Verständnis und regerer Neigung für ihre Schulaufgabe versehen und von voreilig absprechenden Urteilen über Lehrer und Lehrmethoden abhalten wird. Die Gröfse der Aufgabe wird sie bescheiden, die Herrlichkeit derselben willig machen, mit unbefangenem und lernbegierigem Sinn anzunehmen, was ältere und menschenkundige Lehrer in langjähriger Übung erfahren und erprobt haben. Namentlich wird der junge Pfarrer vor der Versuchung geschützt bleiben, im Stolz auf seine höhere wissenschaftliche Bildung den in harter Arbeit herangereiften Elementarlehrer sofort zurechtweisen zu wollen. Im Zusammengehen gewinnen beide, der Pfarrer an Unterrichtserfahrung und an Menschenkenntnis, der Lehrer an Freudigkeit und geistiger Anregung, und beide bleiben vor dem aus der Vereinzelung so leicht erwachsenden Hochmut bewahrt, welcher den Geistlichen und den Schulmeister gleich schlecht kleidet.

Halle a. S. W. Schrader.

J. Chr. Schumann, Gotthold Ephraim Lessings Schuljahre. Ein Beitrag der deutschen Kultur-, Litteratur- und Schul-Geschichte. Trier, Heinr. Stephanus, 1884. 53 S. 8.

Das Schriftchen enthält einen Vortrag, welcher im wissenschaftlichen Vereine zu Trier gehalten wurde und hier in etwas erweiterter Gestalt und mit den „erforderlichen wissenschaftlichen Anmerkungen versehen“ erscheint. Er verdankt, wie die Vorrede erzählt, in erster Linie seine Entstehung der Beschäftigung mit

der Geschichte der Fürstenschule St. Afra in Meifsen von Th. Flathe, welche dem Verfasser mit einigen auf dieselbe bezüglichen Nachweisungen aus dem Königlichen Staatsarchive in Dresden zur Besprechung und Beurteilung übersandt wurde. Es wurde dem Verfasser dadurch klar, „dafs unsere besten Biographen Lessings die Schulverhältnisse der Zeit nicht genau genug dargestellt haben". Der Vortrag schildert die sachlichen und persönlichen Verhältnisse der Fürstenschule St. Afra, welche zu der Zeit, als Lessing sie besuchte, in ihr herrschten, und zeigt uns, wie sie damals auf diesen einwirkten. Insofern ist er ein interessanter und wertvoller Beitrag zur Kultur-, Litteratur- und Schulgeschichte; er hat aber auch einen eigentlich pädagogischen Wert, indem er unsere pädagogische Erfahrung, das Wort im strengsten Sinne genommen, zu bereichern vermag. Solche Erfahrung kann nur derjenige machen, der das Leben eines Menschen von der Zeit an, in welcher eine bestimmte Erziehungsweise auf ihn einwirkte, bis zu der Zeit kennt, in welcher er zum Manne herangereift ist. Bei der Lektüre des Vortrags steht vor uns das Bild des Mannes Lessing. Welchen Einflufs auf die Gestaltung dieses Bildes die Schuljahre in St. Afra ausgeübt haben, das ist die Frage, welche uns bei der Lektüre des Schriftchens vorschwebte, um derentwillen uns diese Lektüre eine aufserordentlich interessante war. Solchen Genufs möchten wir auch andern wünschen. Dafs sie dabei eine lebensvolle Schilderung der in einem Gymnasium in der Mitte des vorigen Jahrhunderts herrschenden Zustände erhalten, kann die Lektüre nur interessanter machen.

H. Kern.

M. Tullii Ciceronis Cato maior sive de senectute dialogus. Schulausgabe von Julius Ley. Halle a. S., Waisenhaus, 1883.

Der Verfasser, dem philologischen Publikum durch Arbeiten über syntaktische Erscheinungen bei Vergil bekannt, hat dieser Schulausgabe des Cato maior die Einrichtung gegeben, dafs in kurzer „vom pädagogischen Gesichtspunkt" bestimmter Darlegung „Ciceros Leben" vorausgeschickt wird, dann der Text folgt (bis S. 36), und zwar so, dafs an geeigneten Stellen desselben auf unten stehende Anmerkungen mit Angabe der betreffenden §§ aus Zumpts und Seyfferts Grammatiken verwiesen wird. Nach dem Texte folgen (bis S. 57) „Erklärende Bemerkungen", die zugleich nach jedem Kapitel lateinische Fragen enthalten, durch welche von dem Schüler eine Wiedergabe des Inhalts gefordert wird. Den Schlufs bilden (bis S. 64) den Text Ciceros verwertende „Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische".

Es hat der Verfasser mit dieser Ausgabe, „die aus einer langjährigen Praxis hervorgegangen ist", vorzugsweise im Sinne „einer schulmäfsigen Konzentration des lateinischen Unterrichts"

arbeiten wollen. In der That ermöglicht die angegebene Einrichtung in wirksamster Weise eine Befestigung in der Grammatik, und möchte es auch scheinen, dafs vielleicht in der Anzahl der grammatischen Verweisungen etwas weit gegangen ist, so kann der Lehrer ja immer durch Angabe des ihm wichtig Scheinenden der Präparation des Schülers ihre Richtung geben. Die in korrekter Sprache gehaltenen, nur zuweilen ziemlich lang gewordenen Fragen in den „Erklär. Bemerkungen" geben eine willkommene Handhabe für das reproduzierende Lateinsprechen. Für diesen Zweck würde sich auch lateinische Abfassung der Lebensbeschreibung Ciceros empfohlen haben. Übrigens sind an mehreren Stellen derselben zu Gunsten Ciceros etwas lebhafte Farben angewandt, gröfsere Zurückhaltung hätte mehr der Wirklichkeit entsprochen und doch mit der nötigen pädagogischen Rücksicht verbunden sein können. Auch die Übungsstücke am Ende des Buches, in sich abgeschlossene Darstellungen, sind mit Rücksicht auf jene Konzentration geschrieben, doch naturgemäfs mehr nur als Muster für solche Übungen, denn als eine erschöpfende Wiedergabe der Schrift. So dient die Ausgabe zur Aneignung grammatischen Wissens im lebendigen Anschlufs an den Text, zu Übungen im Sprechen und im Schreiben des Lateinischen.

Die „Erklärenden Bemerkungen" hat der Verf. in reichem Mafse gegeben, namentlich nach der sprachlichen Seite, um nach Kräften den Gebrauch gedruckter Übersetzungen dem Schüler selbst entbehrlich zu machen. Wenn hier und da auch an weniger schwierigen Stellen dem Schüler eine Nachhilfe gegeben ist, so ist dies doch nur aus der ganz richtigen Überzeugung des Verfassers herzuleiten, dafs die Unwahrheit, die im Gebrauche von Eselsbrücken liegt, ein viel gröfserer Schade ist, als wenn ihm auch gelegentlich einmal zu bereitwillig eigenes Suchen erspart wird. Anderseits wird der Lernende zu einer sorgsamen Durchnahme und Aneignung der Erklärungen durch die Zusammenstellung derselben hinter dem Texte veranlafst, während sie bei der gewöhnlichen Anführung unter dem Texte zu leicht erst während des Unterrichts in oberflächlicher Hast errafft werden.

Der Text schliefst sich im wesentlichen an die Ausgaben von Lahmeyer und Sommerbrodt an. An zwei Stellen hat der Verf. selbständige Änderungen vorgenommen: § 11 *qui quidem* und § 75 *et ii quidem non solum docti*, die er an anderem Orte näher begründen will. Wir müssen indessen gestehen, eine Möglichkeit dieser Änderungen nicht einsehen zu können[1]). Zu den „Erklärenden Bemerkungen" haben wir uns Folgendes notiert: § 6 „*istuc* = *istud*", dafür „= *istud-ce*". § 13 die Worte „Isokrates .... nahm sich nach der Schlacht bei Chäronea selbst

[1]) Auch die inzwischen in Fleckeisens Jahrb. 1883 S. 734 erschienene Darlegung konnte uns nicht überzeugen. (Bemerkung bei der Korrektur.)

das Leben" führen auf die doch keineswegs sicher begründete Annahme, als ob Isokrates aus Kummer über diese Niederlage sich den Tod gegeben. § 16 *viai* bei Ennius und § 25 *eumpse* bei Cäcilius nicht „archaistisch", sondern „archaisch". § 50 zu Plautus: „von seinen 130 Stücken haben sich 20 erhalten", dafür höchstens: „von 130 ihm beigelegten Stücken haben sich 20 als echt geltende vollständig erhalten". Ebenda „Truculentus der Griesgram, Pseudolus das Lügenmaul": es genügt die Erinnerung an den ganz verschiedenen Ursprung beider Titel, die nebeneinander gestellte Übersetzung mufs eine falsche Vorstellung hervorrufen. § 59 die Erklärung: „*quincunx* eine Reihe in der Gestalt des lateinischen Zahlzeichens V" veranlafst eine falsche Meinung über Ursprung und Bedeutung der Bezeichnung. § 65 „in Adelphis": eine Notiz über den Inhalt des Stückes hätte zum Verständnis der Stelle beigetragen. Ferner wäre die Bemerkung, dafs Scipio und Lälius Terenz „bei seinen poetischen Arbeiten nach griechischen Mustern geholfen haben sollen" besser weggeblieben oder wenigstens anders gewandt worden (Cic. ad Att. VII 3, 10). § 70 „bis zum Ende des Stückes, da man *plaudite* den Zuschauern zuruft": für das unbestimmte „man" hätten wir lieber den cantor genannt gesehen. § 73 *Solonis elogium*: die Mitteilung des bekannten Distichons hätte sehr den Einblick in den Sinn der Stelle erleichtert. In demselben § wäre auch das Epigramm des Ennius passend vollständig gegeben worden (Cic. Tusc. I 34).

Doch diese Ausstellungen sollen den Wert des Buches, das bei seinen auf die Schulpraxis gerichteten Eigentümlichkeiten sich gewifs neben den üblichen Schulausgaben seine Stelle verschaffen wird, nicht herabsetzen. Eine zweite Auflage kann diese Einzelheiten, ebenso wie eine Anzahl von Druckfehlern, die leider in dem etwas kleineren Druck der „Erklär. Bemerkungen" stehen geblieben sind, leicht beseitigen. Das Papier ist gut, der Druck, auch der kleinere, deutlich.

Heidelberg. S. Brandt.

Ernst Schulze, Adiumenta latinitatis. Grundzüge des lateinischen Stils in Verbindung mit Übersetzungsstücken für die oberste Stufe des Gymnasiums. Leipzig, B. G. Teubner, 1883.

Nach der abfälligen Kritik, welche Karl von Jan in dieser Zeitschrift (1881 S. 726—743) an den gangbaren Schulbüchern der lateinischen Stilistik geübt hat, scheint immer noch Raum für neue Schulstilistiken vorhanden zu sein; denn aufser Berger hielt von Jan kein stilistisches Hilfsbuch für empfehlenswert, ausgehend von dem Grundsatze, dafs für die Schule das Beste eben gerade gut genug ist. Die vorliegenden Adiumenta latinitatis dürfen nun in den Hauptpunkten getrost das Urteil der Fachmänner erwarten: der Verfasser ist seines Stoffes vollständig Herr, verfügt über die

Früchte einer reichen Lektüre, hat in der Darstellung keinen Hauptpunkt übersehen (den Antibarbarus werden wir mit Meifsner richtiger der Synonymik oder auch der Phraseologie zuweisen), erdrückt die Schüler nicht durch Anhäufung nebensächlicher Details, beschränkt sich auf das Gebiet der klassischen Diktion (wo Livius und Seneca citiert sind, harmoniert der Sprachgebrauch derselben mit dem der mustergiltigen Autoren) und hat schliefslich das gebotene Material übersichtlich gruppiert. Die Auffassung, welche der Verfasser von den Aufgaben der Stilistik hat, ist die Nägelsbachsche, nach unsrer Ansicht die einzig richtige in der Bearbeitung der Schulstilistik; darnach leitet er fortwährend zum Vergleiche des in beiden Sprachen gebotenen Ausdrucks an und lehrt den Schüler die Kräfte beider Sprachen im Wortgebrauche und Satzbau stets an sich zu messen, d. h. logisch zu operieren. Wir sind überzeugt, dafs Primaner, nach dieser Stilistik geschult, am Ende ihrer Gymnasiallaufbahn nicht nur ein gutes Latein schreiben und umgekehrt auch eine gute Übersetzung aus Cicero oder Livius liefern werden, sondern auch ihren Geist durch die mannigfaltigsten Gedankenoperationen geschärft und für die eigentlichen Fachstudien tüchtig gemacht haben. — Im einzelnen erlauben wir uns zu bemerken: Zu S. 62. Bei Cicero p. Rosc. Am. 96 schreiben jetzt alle Ausgaben *quis primus* (vgl. Landgraf ed. maior S. 105), trotzdem Kühner Lat. Gramm. II S. 482 die Überlieferung verteidigt; vgl. Seyffert-Müller zu Laelius S. 173. Die Unterscheidung von *quis* und *qui* wäre daher besser weggeblieben. — Zu S. 63. Sicher falsch ist *aliquid roboris* „eine Art von Kraft“; dies kann nur *robur quoddam* heifsen. Auf dem Gebiete der Pronomina indefinita herrscht in Stilistiken und Grammatiken noch wenig Klarheit; treffend sind nur die Unterscheidungen, welche von Seyffert-Müller an mehreren Stellen zum Laelius über *aliquis* und *quisquam*, *aliquis* und *quidam* gegeben sind. — Zu S. 64. Die Behauptung, dafs die Relativa *quicunque* und *quisquis* nur im Ablativ als Indefinita erscheinen, wird von C. F. W. Müller zu Cic. de off. 1, 43 durch viele Beispiele widerlegt. — Zu S. 67. Während Schulze meint, dafs *singularis* den fehlenden Singular zu *singuli* ersetzt, ist Becher im Programm von Ilfeld 1879 S. 13 Anm. vielmehr der Ansicht, dafs *unus aliquis* als Ersatz gebraucht wird. — Zu S. 30. Die Regel über die Verbindung von Adjektiven mit Eigennamen ist nicht genau; vgl. den sehr sorgfältigen § 79 bei Nägelsbach 7. Auflage (mit den Litteraturnachweisen). — Zu S. 31 ff. Der Abschnitt über den Ersatz der nicht aus dem griechischen aufgenommenen Nomina dürfte etwas zu grofs ausgefallen sein, im allgemeinen wird doch der Primaner zu seinen Extemporalien mit der Wiedergabe solch komplizierter Begriffe verschont bleiben müssen, aufser wo ihm die Lektüre den Stoff dazu an die Hand giebt. — Zu S. 55. Die offenbar von Reisig übernommene Regel über *quae cum ita sint* (Histor.)

und *quod cum ita sit* (Philos.) dürfte, wie schon Haase richtig erkannt (Anm. 341), nicht zu halten sein und gehört jedenfalls nicht in eine Schulstilistik. — Zu S. 101. Nach Heraeus zu Tac. Hist. 1, 10, 9 steht der Relativsatz, welcher mittels *et* mit einem andern Attribut verbunden ist, regelmäfsig im Konjunktiv; darnach ist die gegebene Regel zu erweitern. — Zu S. 108. Die Regel, dafs mehrere Fragen mit gemeinsamem Prädikat immer das Asyndeton der Fragewörter zeigen, ist nicht richtig; C. F. W. Müller weist zu Cic. de off. 2, 19, 67 nach, dafs asyndetische und kopulative Fügung möglich ist, und dafs zwischen beiden ein Bedeutungsunterschied besteht. — Zu S. 114. Schulze hat Recht, dafs *nolens volens* unlateinisch ist; nach Preufs, De bimembris dissoluti apud scriptores Romanos usu sollemni (Edenkoben 1881) S. 46 findet es sich erst im Mittelalter; man kann aber auch bei Preufs a. a. O. ersehen, dafs Cicero nur de nat. 1, 17 *velim nolim* gebraucht, und dafs dies aufserdem nur noch bei Seneca rhet. und in der Aulularia[1]) gelesen wird. Darnach wäre *velim nolim* eine vulgäre Redensart und in einer Schulstilistik nicht zu verwerten.

Der zweite oder „praktische Teil" enthält 12 Übungsstücke, welche durch ihren Inhalt geeignet sind Primaner zu fesseln, so z. B. der Pseudolus des Plautus von Lorenz, der Paulus des Pacuvius von Ribbeck, Über die Satiren des Lucilius von Lucian Müller u. a. Dieselben sind mit Anmerkungen versehen, welche teils auf den ersten Teil verweisen, teils die nötige Phraseologie bieten, teils sonst zur richtigen Übersetzung durch stilistische Winke Anleitung geben. Die Übungsstücke verdienen, vom Standpunkte der Palaestra Ciceroniana oder der Materialien Seyfferts aufgefafst, alle Anerkennung; sie sind aus Werken tüchtiger Philologen selbstverständlich in gutem Deutsch abgefafst, lassen sich aber vermöge ihres Inhalts in klassischer Form wiedergeben. Wir möchten dieselben jedoch, da sie prinzipiell jeden Anschlufs an eine bestimmte Lektüre verschmähen, eher angehenden Studenten als unsern Primanern empfehlen.

Das Schulzesche Buch, ein ehrendes Zeichen deutschen Fleifses und deutscher Gründlichkeit aus der fernen Fremde, wird bei uns in Deutschland gewifs freundliche Aufnahme finden und verdient es auch; es zeigt uns von neuem, dafs der Deutsche, wo er auch sein mag, immer in enger Verbindung mit den geistigen Bestrebungen seines Vaterlandes bleibt, und dafs gerade im kalten Norden die Deutschen dazu berufen sind, als Pioniere der klassischen Bildung eine segensreiche Thätigkeit zu entfalten.

Tauberbischofsheim. J. H. Schmalz.

[1]) Vgl. die Ausgabe von Rudolf Peiper S. 21 mit der krit. Anm.

M. Scheins, Lateinische Formenlehre für Sexta. Im engsten Anschlusse an das Übungsbuch von Dr. Meiring. Düsseldorf, L. Schwannsche Verlagshandlung, 1884. 48 S. Pr. 0,75 M. gebunden.

Dem obengenannten Heftchen sind kurze Erläuterungen beigegeben, in denen der Verfasser diejenigen Erwägungen andeutet, aus welchen seine Arbeit hervorgegangen ist. Scheins stellt in ihnen 1. die Forderung auf, dafs dem Schüler der unteren Klassen überhaupt, besonders also dem Sextaner, eine Grammatik in die Hand gegeben werden müsse, die nur das enthalte, was er zu lernen habe. Dafs für den Sextaner damit manche Vorteile verknüpft sind, gebe ich zu, aber auch die Nachteile scheinen mir nicht unbedeutend. Für die unteren Klassen würden demnach wohl 4 Heftchen nötig werden, die der Schüler aufzubewahren hat, was schon an und für sich mifslich ist; wie erschwert wird ihm aber auf diese Weise das Nachschlagen! Bedenken wir ferner, dafs in den oberen Klassen eine umfangreichere Grammatik in den Händen der Schüler sein mufs, so ist auch der Preis, der einem Schüler dadurch erwächst, in Betracht zu ziehen. — Dafs der Sextaner in seiner Grammatik nur das lernen soll, was er in seinem Übungsbuche auch praktisch verwerten kann, ist eine ebenso berechtigte Forderung, wie die dritte: die Abschnitte der Grammatik müssen dieselbe Reihenfolge haben wie die des Übungsbuches; richtiger wird sich allerdings wohl das Übungsbuch der Grammatik anzupassen haben. Selbstverständlich ist auch, dafs die Form der Regeln klar und so gefafst sein mufs, dafs der Schüler sie wörtlich auswendig lernen kann. Dafs sich vorliegende Formenlehre an das Meiringsche Übungsbuch, das in der Rheinprovinz am meisten verbreitet ist, anschliefst, wird ihr ohne Zweifel zur Einführung förderlich sein, und diese wünsche ich ihr aus verschiedenen Gründen. Die im Vorwort aufgeführten Abweichungen von Meiring sind untergeordneter Art, eine besondere Besprechung erfordert dagegen die Bezeichnung der Quantität. Zuerst bin ich mit dem Verfasser völlig einverstanden, dafs endlich auf die Quantität in den Schulen mehr zu achten ist als bisher, und finde die Vorwürfe, die Bouterweck und Tegge, Altsprachliche Orthoëpie und die Praxis § 3 ff. und § 79 ff. den Lehrern machen, vollständig begründet. Läfst doch heute noch mancher Lehrer *jam* und *quum* schreiben und ***dĭctēst, nŏn, flŏs, pĕs, nŏnnē, nēfăs*** u. s. w. sprechen: ganz unbeanstandet lassen viele z. B. ***sĭc ĕrăt ĭnstăbĭlis tellŭs, innabilis unda*** im Ovid lesen und lernen. Mit Freuden begrüfse ich daher jeden Versuch, diesem Schlendrian ein Ende zu machen. Auch kann ich es nicht als Künstelei oder Pendanterie ansehen, wenn man *īnfīnītīvus* sprechen läfst, da schon der Sextaner lernen kann, dafs die Präposition *in* vor *f* und *s* immer lang ist. Da nun der Verf. der Ansicht ist, dafs es für einen Sextaner bei der von Meiring beliebten Quantitätsbezeichnung zu schwierig

ist, die richtige Quantität herauszufinden, so hat derselbe eine andere Methode angewendet; er bezeichnet nämlich die Quantität jeder betonten Silbe und von den konsonantisch auslautenden Endsilben nur die langen. Dafs diese Methode kurz und fafslich ist, müssen wir Scheins zugestehen, liegt der Unterricht aufserdem in der Hand eines kundigen Lehrers, ich meine eines in der Quantität bewanderten, so genügt die angewandte Bezeichnung; im andern Falle wird nach wie vor *dōmicĭlium, cēlĕritās* u. s. w. gesprochen werden. Ich für meine Person wünsche, dafs man auch *mēnsa, āctum* u. s. w. sprechen läfst.

Das Buch vereinigt Formenlehre, syntaktische Regeln und Vokabeln, so dafs in der That der Sextaner alles, was er braucht, zusammenfindet. Die nachfolgenden Bemerkungen und Ausstellungen werden den Verfasser, wie ich hoffe, auf manches Verfehlte aufmerksam machen.

§ 1. Verfasser giebt kein Alphabet; ob es aber doch nicht für einen Sextaner besser ist, wenn er dasselbe ohne *k, j, w,* gedruckt sieht? § 5. Dafs man *gn* wie *ngn* spricht z. B. *agnus, magnus, pugna* ist mir, offen gestanden, neu, ist es auch richtiger? § 6 ist unrichtig; nach ihm müfste *swis* statt *suis* gesprochen werden. Die Regel mufs etwa lauten: *su* wird in einigen Worten wie *suavis, suadeo, suesco* wie *sw*, sonst immer wie *su* gesprochen. § 9 ist der Ausdruck „der Nominativus fragt wer? oder was? u. s. w." bedenklich. § 11 lesen wir: „wenn *est* oder *sunt, erat* oder *erant* das Prädikat ist." Darauf ist zu erwidern: *est, sunt, erat, erant* ist nicht Prädikat, sondern nur Copula. § 13 ist unklar, ja unrichtig. Die Worte: „die Substantiva auf *er* stofsen meistens das *e* aus" müssen den Schüler zu Fehlern verleiten. Derselbe Fehler findet sich § 20: „die Adiectiva auf *er* stofsen meistens das *e* aus." In der zweiten Deklination vermisse ich jede Bemerkung über *vir.* § 19 ist das Wörtchen „also" zu streichen. Ob der nachdenkende Schüler durch das Fehlen des Zeichens der Länge in *altis, miseris, altos* u. s. w. nicht irre geführt wird? § 25 und sonst ist die Fassung der Genusregel wohl deutlicher als die sonst übliche, ob aber besser? Der Reim von Zahl und Fall wird kaum Beifall finden. § 26, 4 hat der Verfasser absichtlich, wie er in der Vorrede erklärt, *papaver* ausgelassen und *verber* eingesetzt. Da aber *papaver* im Verzeichnis der Substantiva S. 13 vorkommt, ist mir der Grund der Änderung nicht ganz klar; dafs *vēr* am Schlusse des Verses steht und sich auf *ĕr* reimt, konnte leicht vermieden werden. § 28 ist der Ausdruck: „alle die" und „und sind doch Mascula genannt" ungeschickt. Übrigens ist mir doch im hohen Grade zweifelhaft, ob alle Genusregeln der §§ 25—30 nach der Sexta gehören: § 32 könnten *degener* und *cicur* ohne Schaden fehlen; die Anführung ist wahrscheinlich wohl durch das Übungsbuch bedingt. § 34 fehlt

das Zeichen der Länge im Acc. plur. von *casus*. In dem Verzeichnis der bisher gelernten Substantiva finden sich *ărs*, *mŏrs*, *păr s*, *sŏrs* als kurz aufgeführt. Meines Wissens nimmt man gewöhnlich an, dafs diese und ähnliche Worte im Nominativ lang zu sprechen sind, wie *frōns*, *mōns* u. s. w.; vgl. auch Bouterweck und Tegge S. 28. — *Nŏster* und *vĕster* bezeichnet Scheins wohl mit Recht als kurz, obgleich die Frage strittig ist; Schmitz, Beiträge zur latein. Sprach- und Litteraturkunde S. 55 macht die Analogie geltend, Bouterweck-Tegge S. 85 bezeichnet *nōster* und *vēster* als lang. — § 48 gehört nicht in die Sexta, § 55 mufs mit § 56 den Platz tauschen; aufserdem mufs auf die Ordnungszahlen Rücksicht genommen werden. § 62 fehlt eine Erwähnung des Ablativus modi. § 66 scheint mir der Ausdruck „zeigende Fürwörter" kein glücklicher, § 67 „das bezügliche Fürwort" geradezu verfehlt. § 68 fehlt die Rücksicht auf Numerus und Genus; die Fassung bei Ellendt-Seyffert § 141 z. B. ist vollständig klar und genügend. § 70 hätte darauf hingewiesen werden müssen, dafs im Deutschen das Neutrum der Adjektiva und Pronomina oft im Singular steht, wo im Lateinischen der Plural stehen mufs, namentlich mufste *omnia quae* angeführt werden. § 72 verlangt Scheins, dafs, wenn in einem Satze mit *quisque* auch *is* oder *suus* vorkommt, *quisque* immer hinter *is* oder *suus* vorkommt, *quisque* immer hinter *is* oder *suus* gestellt werde. In Bezug auf *is* ist mir die Stellung neu, und weder bei Nägelsbach lat. Stilistik[8] S. 266, noch bei Dräger I[1] S. 85, oder bei Schultz lat. Sprachlehre[16] § 68 oder in einer andern Grammatik kann ich Ähnliches finden; auch bildet Scheins selbst § 95 folgenden Satz: *domum tuam tam eleganter ornavisti, ut quisque eam laudet.* § 74 wird gelehrt, dafs *num* „ob" den Coniunctivus regiert. Ich möchte *num* lieber ganz gestrichen sehen und *cum* anführen. § 76 dürfte es richtiger heifsen: in *prōsum*, das ursprünglich *prodsum* gelautet hat, tritt in allen bei *esse* mit *e* anfangenden Formen *prod* ein. § 77 wird der Modus coniunctivus „die unbestimmte Redeweise" genannt, der Infinitivus als Modus aufgeführt und „unpersönliche Redeweise" genannt. Hiergegen ist Einspruch zu erheben. § 79 ist die Übersetzung von *portemus* mit „tragen wir!" entschieden bedenklich. § 83 ist „die dem Willen der Eltern nicht gehorchenden Knaben" ein undeutscher Satz. § 82 ist die Bemerkung, dafs vor Vokalen und *h ab* stehen mufs, vor Konsonanten *a* oder *ab* stehen kann, zu streichen und mit den Bemerkungen über *e* und *ex* § 84 zu verbinden. § 101 ist *posse* wegzulassen, da dieses Verbum in Sexta nicht gelernt wird. § 102 mufs an den Anfang der Bemerkungen vom Verbum, d. h. also hinter § 78 treten. Seit wann gilt der Infinitiv nicht mehr als Stammform? Was das Verzeichnis der Verba anbelangt, so mufsten, wenn nicht die Rücksicht auf das Meiringsche

Übungsbuch die Anführung erforderte, viele gestrichen werden; dasselbe gilt von vielen der in den §§ 105—108 aufgeführten unregelmäfsigen Verba.

Ich schliefse hiermit meine Besprechung und wünsche Scheins einen guten Erfolg seines Unternehmens.

Danzig. C. Jacoby.

---

1) Otto Vogel, Lehre vom Satz und Aufsatz. Ein Hilfs- und Übungsbuch für den deutschen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. Potsdam, Verl. von A. Stein, 1883. VIII u. 86 S. 0,80 M.

Es ist ein durchaus richtiger Gedanke, dafs der Unterricht in der deutschen Grammatik, der doch zugleich eine Art Denklehre sein soll, vom Satzganzen auszugehen habe. Wenn irgendwo, so ist hier die heuristische Methode des Unterrichts ganz besonders am Platze, da durch dieselbe das Denkvermögen in der besten und einfachsten Art geweckt werden kann. Aber anderseits wird es für die Zwecke des deutschen Unterrichts von den ersten Stufen an höchst förderlich sein, wenn dem Satze vermöge seines Inhaltes eine ganz bestimmte Stelle in den dem Schüler geläufigen Gedankenreihen angewiesen wird, oder mit anderen Worten, wenn das Satzganze nicht als etwas selbständig für sich Bestehendes, sondern als ein Teil eines noch gröfseren Ganzen aufgefafst wird, nämlich der zusammenhängenden Rede. Erreicht man dies, so gewinnt der Unterricht in der deutschen Grammatik dadurch eine weit festere Basis, er erregt das Interesse der Schüler und leitet sie in natürlicher und ganz ungezwungener Weise dazu an, sich selbst zusammenhängend über einen ihnen bekannten Gegenstand zu äufsern, d. h. Aufsätze zu machen. Jeder weifs, wie von den Schülern in der Regel der deutsche Aufsatz als eine ganz aufserhalb der Reihe sämtlicher anderen Leistungen stehende Arbeit angesehen wird, die namentlich mit den in dem deutschen Unterricht behandelten Dingen nur wenig in organischer Verbindung steht. Dafs das eigentlich ein nicht richtiger Zustand ist, liegt auf der Hand; es ist daher von jeher das Bestreben bemerkbar gewesen, einen möglichst engen Zusammenhang zwischen den sonst im deutschen Unterricht getriebenen Dingen und dem deutschen Aufsatz herzustellen. Zu den Büchern, welche diesen Zweck verfolgen und deren Bedeutung im wesentlichen durch die vorstehenden Zeilen erläutert ist, gehört auch das vorliegende. Der Verf. will „den deutschen bisher sogenannten grammatischen Unterricht auf den Satz als Produkt der Rede basieren, dergestalt, dafs der Schüler, dem er in einfachster Entwickelung nach seinen verschiedenen Seiten und Aufgaben vorgeführt wird, ihn sofort in seiner organischen Gesamtfunktion als Glied der Rede handhaben lernt“. Die Aufgabe, die er sich gestellt hat, charakterisiert der Verf. auch

so: „Der erste Satz, den der Sextaner selbständig baut, soll das Embryo des Abiturientenaufsatzes sein“.

Wenn nun auch nicht von dem Ganzen der Rede ausgegangen wird — das verbietet sich ja für die untersten Stufen von selbst —, so doch von thematischen Übungen, die die Form der Sätze haben. Von solchen einfachen Übungen in Gestalt von Aussagesätzen führt der Verf. bis zur Anleitung in der Darstellung einfacher, leichter Themata, wie sie etwa in U.- und O.-III höherer Lehranstalten bearbeitet zu werden pflegen. Der Lehrgang zeigt überall eine Vereinigung des grammatischen Unterrichts mit der Entwickelung der Fähigkeit, sich über einen Gegenstand entsprechend der Stufe in freier, selbständiger Weise auszusprechen, mit anderen Worten: es ist für den Schüler eine Anleitung geboten, nicht blofs Sätze zu grammatischen Übungen, also Sätze um der Sätze willen zu bilden, sondern auch sich bei solchen Übungen immer etwas zu denken. So wird gleich nach der Definition des einfachen Satzes in § 2 jeder auch in dem einfachsten Satzgefüge zu behandelnde Gegenstand mit dem Namen eines Themas bezeichnet. Den Lehrgang des ganzen Buches genauer darzulegen ist hier nicht der Ort; dasselbe zerfällt in zwei Hauptteile, deren erster den Satz behandelt § 1—32, während der zweite (§ 33—40) die Überschrift trägt: „Anfänge des Aufsatzes“. Im ersten Teile unterscheiden wir drei Gruppen: A) der Satz und seine Bestandteile, B) der zusammengezogene Satz, C) der zusammengesetzte Satz (Nebensatz), D) das Satzgefüge. Schon daraus läfst sich der Lehrgang erkennen. Wenn auch sicherlich die Satzlehre, in der vom Verf. hier behandelten Weise getrieben, dem angestrebten Zweck dienlich sein wird, so kann Ref. in einem Punkte sich nicht einverstanden erklären, das ist die Bezeichnung der Satzteile und Satzglieder durch Buchstaben, deren Sinn und Bedeutung sich einzuprägen garnicht so einfach ist (man vergl. nur die dazu am Schlufs des Buches, S. 84, gegebene Erklärung).

Der zweite Hauptteil giebt den bereits im ersten angebahnten Ausbau des Satzes zur Satzreihe (und wir könnten ebenso auch sagen: Gedankenreihe), d. h. die Anfänge des Aufsatzes etwa bis zur Stufe der Obertertia. Die ganze Methodik des Verf. zielte ja darauf hin, und man mufs zugeben, dafs dieser Übergang hier nicht plötzlich und unvermittelt, sondern wohl vorbereitet ist, soweit eine Methode auf diesem so überaus schwierig zu behandelnden Gebiet überhaupt möglich ist. Die Themata werden ihrem Inhalt nach im allgemeinen in zwei Arten geschieden, erstlich solche, welche nach dem Umfang eines nominalen Satzteiles fragen (z. B. die Belagerung Trojas = Was trug sich alles zu, als Troja belagert wurde?) und zweitens in solche, welche nach den adverbialen Bestimmungen des Prädikats fragen (Bestimmungsthemata; z. B. der Nestbau der Hausschwalbe = Wie baut die Hausschwalbe ihr Nest?). Beide Arten werden an geeigneten Beispielen aufs

genaueste erläutert. Zur ersteren Gattung gehört auch die Charakteristik einer Person, von der in der Darstellung des Charakters von jung Roland bei Uhland ein Beispiel hinzugefügt ist, welches zugleich die praktische Behandlung dieser Themata in heuristischer Weise zu veranschaulichen geeignet erscheint. Ein Anhang bietet aufser einer Übersicht über die Redeteile die Flexion des Nomens und Verbums. Der ganze zweite Teil des Buches enthält, wie man sieht, neben einer trefflichen Anleitung für die mittleren Klassen zugleich gute Vorübungen für die auf den oberen Stufen in mehr systematischer Weise vorzunehmenden Dispositionsübungen.

Zu erwähnen wäre als Einzelheit, dafs die vom Verf. auf S. 65 (§ 37) gegebene Definition der Schilderung vielleicht nicht allgemein Anklang finden dürfte; pflegt man doch mit diesem Begriff in der Regel das Moment des Subjektiven zu verbinden, was in jener Erklärnng nicht so recht deutlich zum Ausdruck kommt.

Eine wie bedeutende Arbeit in dem kleinen Buche steckt, und dafs dasselbe aus einer längeren mit Liebe gepflegten Praxis hervorgegangen sein mufs, wird der Kundige bald sehen. Es hat an Versuchen, ein System in die Behandlung der freien Übungen in der Muttersprache zu bringen, bisher nicht gefehlt, aber den vorliegenden möchte Ref. doch für vorzugsweise beachtenswert erklären. Was ihn aufserdem ganz besonders empfiehlt, das ist der Stoff, an dem die Übungen hier vorgenommen werden; der Verf. ist wohl von der richtigen Idee ausgegangen, dafs derselbe von einer gewissen Bedeutung sein und vermöge derselben dem Lernenden eine Art von höherem Interesse einzuflöfsen geeignet sein müsse. Erfahrungsmäfsig verfallen nicht selten die ersten Übungen im deutschen Aufsatz in Trivialität und Plattheit. Diese Gefahr ist, wie wir meinen, bei Benutzung des Buches von Vogel ausgeschlossen.

2) D. G. Herzog, Stoff zu stilistischen Übungen in der Muttersprache für mittlere und höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. In ausführlichen Dispositionen und kurzen Andeutungen. 17. Auflage, neu bearbeitet von W. Brandes. Braunschweig, C. A. Schwetschke u. Sohn (M. Bruhn), 1884. XV u. 400 S. Pr. 3 M.

Das Herzogsche Buch, ein alter Bekannter der Lehrerwelt (und wir dürfen wohl auch hinzusetzen: der Schüler), kehrt hier in neuer Gestalt wieder, und wir müssen die Idee des Herausgebers für eine glückliche erklären, ein Buch, welches eine Reihe von Jahrzehnten hindurch viel Beifall und Anklang gefunden hat, durch eine neue Bearbeitung vor dem Veralten zu schützen. Wir kennen die Eigentümlichkeit des Herzogschen „Stoffes“. Sie bestand in einer ziemlich breit ausgeführten Art reflektierender Themata, die bisweilen in Inhalt und Behandlung dem Trivialen etwas nahe kamen, wo nicht in Trivialität verfielen. Trotzdem waren die Ausführungen der Herzogschen Themata immerhin

namentlich zu Übungen im Disponieren ganz gut zu verwerten.

Die Richtung auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes ist besonders in den höheren Lehranstalten neuerdings eine etwas andere geworden; die Themata aus der Litteraturgeschichte und der deutschen Lektüre sind sehr in den Vordergrund getreten. Dem hat der Herausgeber Rechnung getragen: unter den 37 von ihm neu hinzugefügten Aufgaben finden sich 17, die ihren Stoff von dorther entnehmen. Für keine glückliche Beigabe mufs Ref. die sechs in Anlehnung an Werke der bildenden Kunst erklären. Auf diesem ästhetischen Gebiet zu urteilen ist nicht jedermanns Sache, ganz abgesehen davon, dafs trotz der mannigfaltigen Art der Vervielfältigung viele Schüler garnicht in die Lage kommen, die zu behandelnden Kunstwerke in einer gelungenen Nachahmung, geschweige denn im Original zu sehen. Es mag ja sehr wünschenswert sein, dafs sich die Primaner auch mit Thorwaldsen, Rafael, K. F. Lessing, Kaulbach, Defregger und Spangenberg (dies die Künstler, von denen Werke in den Kreis der Betrachtung gezogen sind) bekannt machen, aber es ist doch nicht Aufgabe der Schule, von ihnen über die Schöpfungen derselben Elaborate zu verlangen. Ist ja doch der zu behandelnde Stoff überdies schon umfangreich genug.

Die Gesamtzahl der Themata ist um 9 kleiner geworden (200 gegen 209 früher), die Behandlung zeigt im einzelnen ziemlich denselben Umfang wie früher; nach unserem Dafürhalten hätte derselbe wohl etwas verringert werden können. Die moralisierenden und reflektierenden Aufgaben bilden, entsprechend dem ursprünglichen Charakter von Herzogs Buch, auch jetzt noch die Mehrzahl. Die Behandlung selbst hat, abgesehen davon, dafs sie, wie schon bemerkt, nach des Ref. Ansicht bisweilen weniger umfangreich sein könnte, im Vergleich zu früher an Klarheit und Übersichtlichkeit gewonnen; man stelle nur z. B. die Bearbeitung des Themas „Darf ein Jüngling über andere Menschen urteilen, und wie müssen, wenn er es darf, seine Urteile beschaffen sein?“ (welches Ref. allerdings nicht gerade als Aufgabe empfehlen möchte) No. 27 (S. 47) der neuen, No. 4 (S. 8) der früheren Auflage, nebeneinander, und man wird das Gesagte bestätigt finden. Die in dem Anhang hinzugefügten 225 Themata werden jedem Lehrer des Deutschen eine recht willkommene Beigabe sein.

Alles in allem wird das Herzogsche Buch sich, wie wir meinen, in der neuen Gestalt seine alten Freunde erhalten, hoffentlich auch neue hinzugewinnen.

Im Anschlufs hieran möchten wir noch in aller Kürze auf ein Buch hinweisen, welches in wenigen Jahren bereits in dritter, resp. zweiter Auflage erschienen ist:

3) **Gottlieb Leuchtenberger, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erstes Bändchen, 3. Aufl. Zweites Bändchen, 2. Aufl. 164, resp. 152 S. Berlin, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1883. Preis à Heft 2 M

Zur Empfehlung der in dieser Zeitschrift (Jahrgang 1878 und 1880) von dem Unterzeichneten angezeigten Bändchen etwas zu sagen dürfte überflüssig erscheinen. Der Erfolg einer verhältnismäfsig kurzen Zeit beweist am besten, wie beliebt dieselben geworden sind. Ein wesentlicher Unterschied der vorliegenden Bearbeitung von den früheren Auflagen dürfte sich kaum angeben lassen; nur hat die Zahl der der Litteratur und Lektüre (neueren wie altsprachlichen) entnommenen Themata im Vergleich zu früher noch eine Vermehrung erfahren, was sich daraus erklärt, dafs diese Gattung neuerdings ganz besonders beliebt geworden ist. Von einer genaueren und eingehenderen Besprechung können wir wohl für jetzt unter Hinweis auf die in den oben erwähnten früheren Anzeigen gegebene Charakteristik absehen. Es unterliegt gar keinem Zweifel, dafs die gründliche, vielfach beliebte Arbeit des Verf.s in der neuen, auch im einzelnen wesentlich verbesserten Gestalt in den beteiligten Kreisen der Lehrerwelt grofses Interesse erwecken wird.

Posen. R. Jonas.

K. Tumlirz, Tropen und Figuren nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik. Zum Gebrauche für Mittelschulen und zum Selbstunterricht. Zweite verbesserte Auflage. Prag, Dominicus, 1883. VI u. 95 S.

Die erste Auflage dieser Schrift ist in dieser Zeitschrift 1883 S. 240 f. einer Beurteilung unterzogen worden. Infolge der auf S. III des Vorwortes (aus dem der Index an das Ende des Buches S. 92 ff. verpflanzt ist) aufgezählten „wohlwollenden Rezensionen“ der ersten Auflage setzt der Verf. auf S. IV — VI die Grundsätze auseinander, auf denen seine Schrift basiert, und um deretwillen er in einzelnen Punkten von der Ansicht des betr. Rezensenten abweicht. Die von dem unterzeichneten Ref. gegebene Besprechung war dem Verf. bei Bearbeitung der zweiten Auflage noch unbekannt, im allgemeinen aber scheinen die übrigen Beurteilungen sich mit den gleichen Punkten vorzugsweise beschäftigt, resp. gegen die gleichen ihre Ausstellungen gerichtet zu haben. — Die in der „speziellen Metrik“ § 13 — 56 gerügte Anordnung des Stoffes ist durch Umstellung der „altdeutschen Metren“ als V hinter die antiken (I — IV) beseitigt worden; leider nicht so die § 14 S. 51 gegebene Aufzählung der „im Deutschen vornehmlich vorkommenden Versfüfse“, während doch § 3 ausdrücklich der quantitierende Rhythmus der griechischen und lateinischen Poesie, der accentuierende der

deutschen zugewiesen wird. Hingegen hat wieder die § 10 befindliche Entwickelung von dem Wesen der Hebung und Senkung an Übersichtlichkeit sehr gewonnen. — Was ferner — den heikelsten Punkt — die „achthebige Langzeile“ betrifft, so werden der Verf. und der Ref. mit ihren diametral entgegengesetzten Ansichten sich schwer einigen, denn dem letzteren kommt nun einmal jene Theorie ganz unwahrscheinlich, weil unnatürlich und gekünstelt vor — die kleinen volkstümlichen Dichtungen des deutschen wie des altenglischen Volksstammes sagen in dieser Frage sicher mehr als der kirchlich-geschulte und gelehrte Otfried und auch als die viel späteren Nibelungen. Jetzt ist ja — mag sonst daran sein was es will — der Versuch gemacht worden, das volkstümlichste aller erhaltenen germanischen Epen, den Beowulf, sowie alle übrigen altengl. epischen Volksdichtungen in Strophenform zu gliedern, aber der Vers hat doch ebenso wie dann, wenn man ihn unstrophisch fafst, 4 Hebungen, nicht 8. — Endlich seien noch einige Einzelheiten hervorgehoben, in Bezug auf welche Verbesserungen vorgenommen sind. Die abgeschmackten Beispiele in § 4 und 13 des Teiles A sind gestrichen worden; ebenso richtig in § 26 der Zusatz betreffend die Figura etymologica. Auch kann es nur begründet erscheinen, wenn in § 24 die Antonomasie als mit der Periphrase verwandt bezeichnet und hinter diese gestellt wird, statt dafs sie früher in § 17 zur Metonymie gezogen wurde. — Wertvoll auch für die Klarheit ist der auf S. 40 gegebene Anhang, enthaltend eine Übersicht über die Tropen und Figuren, die ein anschauliches Bild gewährt, aber in der 1. Auflage fehlte. — Das Buch hat jetzt an Umfang noch gewonnen, — das Bedenken also, welches Ref. in Bezug auf die Möglichkeit der Bewältigung resp. Notwendigkeit des Stoffes für den Schulunterricht früher geäufsert hat, mufs darnach bestehen bleiben; der Verf. erklärt aber im Vorwort S. VI, sechs Jahre nacheinander an vier verschiedenen Gymnasien den in seiner Schrift niedergelegten Stoff mit Erfolg behandelt zu haben, und jedenfalls mufs zum Schlufs noch einmal ausdrücklich wie früher hervorgehoben werden, dafs die ganze Behandlung des Stoffes durchaus einen echt wissenschaftlichen Anstrich hat und auf antikklassischer Grundlage beruht.

Berlin. U. Zernial.

---

1) David Müller, Abrifs der allgemeinen Weltgeschichte für die obere Stufe des Geschichtsunterrichts. Erster Teil: Das Altertum. Vierte Auflage, besorgt von Fr. Junge. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. VIII u. 311 S.

Über die Geltung eines beim Unterricht dienstbaren Hilfsmittels hinausgreifend will dieses Buch reifere Schüler in das Geschichts**studium** einführen. Es ist deshalb mit durchgehenden

Verweisungen auf die Quellen und auf die neueren Darstellungen ausgestattet und hebt am Schlufs gröfserer Abschnitte die geschichtlichen Resultate hervor. Der Bearbeiter der neuen Auflage hat mit Fleifs und Umsicht die Litteraturnachweise vermehrt und wichtige Quellenstellen im Wortlaut hinzugefügt, auch die Resultate neuerer Forschungen an vielen Stellen hineingearbeitet, so dafs das Buch ein erfreuliches Zeugnis davon ablegt, wie die Fortschritte der Wissenschaft der Schule zu gute kommen. Doch erscheint es nicht unbedenklich, das Buch in der Weise, wie es das Vorwort des Verfassers zur ersten Auflage andeutet, dem Unterricht unmittelbar zu Grunde zu legen. Es bietet vieles, was der Unterricht erst entwickeln soll, in fertiger Gestalt, namentlich die Resultate; es würde den Lehrer sehr beschränken, wenn alle Schüler es als vorgeschriebenes Lehrbuch in der Hand hätten. Dagegen empfiehlt es sich für den Privatgebrauch, und gerade für die alte Geschichte kann man nur wünschen, dafs ein solches ins Detail eingehende Handbuch von strebsamen Schülern benutzt werde. Freilich möchte man dann einige Partieen noch weiter ausgeführt wünschen, z. B. die Zustände des homerischen Zeitalters, die Bauart griechischer Städte, das griechische Kriegs- und Seewesen, auch die Lehren eines Sokrates, Platon, Aristoteles möchte man eingehender dargestellt lesen. Doch auch so ist das Gebotene lehrreich und anregend; ganz vortrefflich sind die Schilderungen des Perikleischen Athen und des kaiserlichen Rom.

In der römischen Geschichte ist der Organismus der republikanischen Ämter und ihr Verhältnis zum Senat sowie zu den Comitien mit Klarheit behandelt; unzulänglich erscheint jedoch das, was § 126 über die Censur gesagt ist. Das censorische Sittengericht hing mit der Aufstellung des Bürgerverzeichnisses eng zusammen, und da vom Census die Erhebung des Tributum abhing, so übertrug man den Censoren auch die Feststellung der vorherzusehenden Einnahmen und Ausgaben des Staats, nach deren Höhe sich die Forderung des Tributum richtete. Vgl. Mommsen, Röm. Staatsr. 2, 317 ff. Als Krebsschaden des republikanischen Staatswesens könnte § 153 die mangelhafte Kontrolle der Finanzen (vgl. Ihne, Röm. Gesch. 4, 118 ff.) schärfer hervorgehoben werden. — Nach Mommsens Vorgang werden drei makedonische und drei mithradatische Kriege aufgeführt; sollte es nicht doch angezeigt sein, bei der Unbedeutendheit je eines derselben, zu der älteren Zählung von je 2 Kriegen zurückzukehren, zumal da auch sonst so manche Kriege Roms in den Hintergrund gestellt werden, um die Übersicht nicht zu erschweren? — Dafs Sulla im J. 79 die Diktatur niederlegte, geschah nicht „in vornehmer Verachtung des Lebens und der Gröfse", wie hier unklar gesagt ist, sondern weil er die Senatsherrschaft wieder ins Leben treten lassen wollte. — Cäsars Sieg über Ariovist soll „an der kleinen Doller im oberen Elsafs" stattgefunden

haben; warum nicht einfach „unweit der jetzigen Stadt Mülhausen im Elsafs“? Für den Heldenkampf der Nervier im J. 57 mufs doch wohl auch der Ort „am Flusse Sabis (Sambre)“ angegeben werden. — Das Urteil über Augustus § 183 z. Anf. ist zu hart.

Diese bei der Lektüre aufgegriffenen Bemerkungen sollen nur zum Beweise dienen, dafs Ref. das Buch mit Interesse gelesen hat. Es enthält für reifere Schüler und zugleich auch zur Erinnerung für den Lehrer soviel Treffliches, dafs es für den Bearbeiter eine Freude sein mufs, es im einzelnen zu vervollkommnen, wozu der gewaltige Stoff stets Gelegenheit bietet.

2) Anton Gindely, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschule. Zweiter und dritter Teil siebente umgearbeitete Auflage. Prag, F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag, 1884. 107 u. 118 S.

Dieses in österreichischen Gymnasien gebrauchte und durch den Namen seines gelehrten Verfassers empfohlene Lehrbuch macht zunächst einen günstigen Eindruck durch die Objektivität der Darstellung. Es ist für katholische Schüler geschrieben, aber das Papsttum wird nicht mehr hervorgehoben als in den uns geläufigen Lehrbüchern geschieht, auch die Reformation wird nicht als ein Abfall geschmäht, sondern nur als „Kirchenspaltung“ bezeichnet. Doch tritt die Einseitigkeit des Standpunkts trotzdem mehrfach hervor. Gerühmt werden die Verdienste der Jesuiten „ihr Fleifs, ihre Gelehrsamkeit und ihre unerschütterliche Ausdauer liefsen sie die gröfsten Erfolge erringen“; von der anglikanischen Kirche wird fälschlich behauptet, dafs sie „in Bezug auf die Glaubenslehren“ dem Katholizismus „viel näher“ stehe als dem Protestantismus; das Elend, welches der dreifsigjährige Krieg über Deutschland brachte, wird nur durch die verwüstende Kriegsweise der Zeit erklärt und dabei nicht einmal Gustav Adolf ausgenommen, über dessen gute Heeresdisziplin der Verf. doch in seiner Geschichte des dreifsigjährigen Krieges (Bd. 1 — 3 der Sammlung „Das Wissen der Gegenwart“, Leipzig, G. Freytag 1882) ein gerechteres Urteil fällt 2, 185. 217.

Von den Segnungen, welche wir der Reformation zuschreiben, ist natürlich nicht die Rede, aber auch die Blüte der deutschen Litteratur, die auf protestantischem Grunde ruht, ist mit keinem Worte erwähnt, während die bildenden Künste in den kulturgeschichtlichen Abschnitten, welche sich beiden Teilen angehängt finden, recht reichlich bedacht sind, und zwar lobenswerter Weise mit Zuhilfenahme von guten Abbildungen wichtiger Bauwerke. Es ist sehr anregend, wenn der Schüler in seinem Lehrbuch den Kölner und Mailänder Dom, das Innere der Moschee zu Cordova, das Wohnzimmer eines Palastes im 12. Jahrhundert, die Peterskirche, den Louvre, die Semmeringbahn, die Niagarabrück

u. a. zur täglichen Anschauung vor sich hat, und zwar nicht durch das ganze Buch verteilt, sondern im Anhang beisammen. In dieser Beziehung herrscht in den auf deutschen Gymnasien gebrauchten Lehrbüchern noch ein Mangel, aber solcher Schmuck kann doch nicht für Wichtigeres entschädigen.

Es fehlt nämlich dem österreichischen Buche auch an einer durchgeführten nationalen oder universalgeschichtlichen Auffassung; wie zufällig reiht sich alles an einander. Im Mittelalter bildet zwar noch die deutsche Geschichte den Grundstock, und an zwei Stellen, beim Interregnum und bei Friedrich III., wird die Geschichte der „Länder des späteren österreichischen Staates" angeknüpft. Aber die Entwickelung Deutschlands in den letzten drei Jahrhunderten ist dem Österreicher, wenigstens in solchem offiziellen Lehrbuch, gleichgültig. Das Jahr 1526 bezeichnet die „Begründung der österreichischen Monarchie"; im dreifsigjährigen Kriege versucht der habsburgische Kaiser seine Machtstellung 1629 „sowohl für den Katholizismus als auch zur Förderung des kaiserlichen Ansehens auszunutzen"; als dies mifslingt und der westfälische Friede „die volle Auflösung des alten deutschen Reichs vorbereitet", wendet sich das kaiserliche Interesse ganz den Erblanden zu. Die Geschichte derselben tritt aber nicht besonders in den Vordergrund; es werden die verschiedenen europäischen Staaten behandelt, je nachdem sie hervorragende Ereignisse bieten. Die Errichtung des neuen deutschen Reichs, veranlafst „durch die grofsen Erfolge, welche die deutschen Waffen unter der Führung Preufsens errungen hatten", wird natürlich erwähnt, aber die Nachrichten über den Krieg von 1870/71 sowie über den Befreiungskrieg von 1813 sind sehr dürftig. Als „Begründer der Gröfse Preufsens" wird Friedrich II. anerkannt, aber sein Beiname der Grofse wird ihm vorenthalten.

Beiden Teilen ist ein historischer Atlas von 8 bzw. 9 Karten in Farbendruck beigegeben, der zwar brauchbar ist, aber an Sauberkeit der Ausführung hinter den bei uns üblichen von Putzger oder C. Wolf zurücksteht. Mit Interesse sieht man die Besitzungen der drei Dynastieen Habsburg, Luxemburg und Anjou (Ludwig d. Gr. von Ungarn und Polen) um 1370 auf einem Blatt veranschaulicht, ebenso den österreichischen Länderbestand in den Jahren 1564, 1720, 1795.

3) Chr. Mayer, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen. Dritte Abteilung: Die neue Zeit. München, Kgl. Zentral-Schulbücher-Verlag, 1883. 165 S.

Was ein protestantischer bayrischer Schulmann hier unter zu bescheidenem Titel für einen der Obertertia entsprechenden Kursus zusammengestellt hat, empfiehlt sich durch die anschauliche und dabei kurzgefafste Darstellung recht wohl für den Schulgebrauch. Eine vorausgeschickte Einleitung, deren Inhalt im Laufe

des Unterrichts allerdings erst später betrachtet werden kann orientiert den Schüler über den Entwickelungsgang der neuere Geschichte vom deutschen Standpunkt aus: Vorbereitend die Erfindungen und Entdeckungen, dann die Reformation, im weiteste Sinne als „grofse religiöse Bewegung“ gefafst, daran schliefst sich die Periode religiöser Kämpfe; es folgt der Verfall des deutsche Reichs, dann aber das Zeitalter Friedrichs des Grofsen; ein neue Epoche bringt die französische Revolution, dann Befreiungskrieg und Einigung Deutschlands. Es sind demnach drei Zeiträume klar unterschieden, bis 1648, bis 1789, bis 1871. Innerhalb dieser Einteilung sind die einzelnen Abschnitte wiederum übersichtlich gestaltet, und klein gedruckte Ergänzungen geben charakteristische Züge und Äufserungen, biographische Notizen und Hinweise auf historische Gedichte. Die deutsche Litteratur hat am Schlufs des zweiten Zeitraums ihren gebührenden Abschnitt; sie ist der Beweis des wiedererstarkten nationalen Lebens. „Zwar politisch blieb die Nation noch zerklüftet, aber in den Schriftwerken entfaltete der deutsche Geist frisch und stolz seine Schwingen.“ Der Freundschaftsbund zwischen Goethe und Schiller wird hervorgehoben; als historisch wichtige Zahlen könnten dabei 1775 (Goethe nach Weimar) und 1789 (Schiller nach Jena notiert sein. In der Darstellung der politischen Einigung Deutschlands tritt die Bedeutsamkeit des Zollvereins nicht hervor; auch sieht man nicht, durch welche Einrichtungen das deutsche Reich sich von dem früheren deutschen Bunde unterscheidet. Mit Recht wird die Waffengemeinschaft der Norddeutschen und Süddeutschen im J. 1870 hervorgehoben.

Ein Anhang, der dem Büchlein vorläufig noch nicht beigegeben ist, stellt eine Übersicht der bayerischen Geschichte auf etwa 12 Seiten in Aussicht; die Auffassung derselben wird gewifs nicht im Sinne des Partikularismus sein.

Lübeck. Max Hoffmann.

O. Vogel und O. Ohmann, Zoologische Zeichentafeln. Im Anschluß an den Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie von Vogel Müllenhoff und Kienitz-Gerloff. Heft I. Berlin, Winckelmann & Sohn, 1883

Zu dem bereits durch eine Reihe von Jahren bewährten Leitfaden von Vogel u. a. ist mit dem Beginn dieses Schuljahres ein Zeichenatlas getreten, dem wir mit diesen Worten ein herzliches Willkommen in der stattlichen Reihe naturwissenschaftlicher Lehrmittel bieten möchten. Es sind durchweg naturgetreue Zeichnungen in wenigen charakteristischen Strichen, die ihren besonderen Zweck, dem Lehrgange nach dem genannten Leitfaden genau angepafst zu sein, erfüllen, soweit dies überhaupt durchführbar ist Indem die Verf. nicht völlig ausgeführte Bilder geben, fordern si in richtiger Erkenntnis von der Aufgabe des naturhistorischen

Unterrichts die eigene Thätigkeit des Schülers, ohne ihm doch eine selbständige Zeichnung zuzumuten, die seine Kräfte übersteigen würde. So soll der Schüler eine Reihe von Anschauungsbildern zur Repetition in die Hand und zum bleibenden geistigen Besitz erhalten. In der That ist das Bedürfnis nach einem Lehrmittel, welches dazu beiträgt, den für die Zeit einer Schulstunde erworbenen Eindruck vor dem geistigen Auge des Schülers dauernd zu fixieren, wohl allseitig empfunden. Ob diesem Bedürfnis durch die hier empfohlene Methode des Nachziehens vorgezeichneter Umrisse vollkommen genügt wird, mufs die Erfahrung lehren; einer sorgfältigen Probe ist sie jedenfalls wert. Zur Sicherung ihres Erfolges bei der Benutzung der Tafeln im Schulunterricht möchten wir jedoch gleich von vornherein den Wunsch aussprechen, eine besondere Ausgabe derselben in vergröfsertem Mafsstabe als Wandkarten zur Verfügung zu haben, nicht sowohl als Ersatz anderer Lehrmittel, sondern um durch Demonstration an diesen Wandtafeln die geistige Einheit des Unterrichts während des Nachzeichnens zu wahren.

Die „Zoologischen Zeichentafeln" führen uns tief in die Methodik des naturhistorischen Unterrichts speziell der Sexta hinein. Sie bezeichnen einen Fortschritt gegenüber dem ihnen zu Grunde gelegten Leitfaden, der uns zu einem Rückblick auf diesen veranlafst.

Das gute Einvernehmen beider Lehrmittel ist schon oben anerkannt, wenngleich mit einer gewissen Einschränkung. Eine Vergleichung der Beschreibungen mit den Tafeln zeigt uns nämlich einen Mangel der ersteren, den wir hier um so offener rügen dürfen, je tiefer wir von den Verdiensten der Vogelschen Leitfäden für Zoologie und Botanik um die naturwissenschaftliche Lehrmethode überzeugt sind.

Von dem Nachziehen schliefsen die Tafeln mit Recht alles aus, was dem Sextaner besondere Schwierigkeit bereiten würde. Das Unvermögen der Knaben, z. B. einen Kopf gut nachzuziehen, ist aber nicht allein in der Ungeschicklichkeit ihrer Hände, sondern vor allem in ihrem noch nicht hinreichend geschulten Auge und in ihrem noch mangelhaften Auffassungsvermögen für die äufserst feinen Unterschiede in der Gestalt und den Stellungsverhältnissen der Kopfteile begründet. Berücksichtigt man dies, so wird man auf der Stufe der Sexta auch von dem Versuche, Säugetierköpfe zu beschreiben, oftmals lieber ganz abstehen. Besser, als die Knaben mit unzureichenden und inkorrekten Ausdrücken abspeisen. Vom Leichten zum Schweren auch innerhalb der Beschreibung des äufseren Bauplanes! Wenn in einem späteren Hefte der Zeichentafeln auf die Stellung der Nase zu Mundöffnung, Augen und Ohren in mehr schematischen Profilen Rücksicht genommen würde, wer würde es dem Verf. nicht Dank wissen, selbst für den Fall, dafs die Beschreibungen nicht näher darauf

eingingen? Ein prägnanter Wortausdruck für solche topographischen Verhältnisse dürfte eben nicht leicht zu finden sein. Aber wenn in Kursus I der Kopf des Affen rundlich, der des Fuchses breit fast dreieckig, der des Löwen breit, fast viereckig, der des Bären dick und breit genannt wird, welche Anschauungen liegen diesen Bezeichnungen zu Grunde?

Eine naturwissenschaftliche Beschreibung beruht regelmäfsig auf dem Vergleich eines neu in die Erscheinung tretenden Objektes mit schon bekannten Gegenständen. Nach der Art der Ausführung lassen sich zwei verschiedene Wege unterscheiden; man zerlegt entweder den zu beschreibenden Körper in seine geometrischen Elemente: Cylinder, Kegel, Kugel u. s. w., oder man wählt ein ihm verwandtes Naturobjekt zum Ausgangspunkt und giebt nun die hiervon abweichenden Merkmale des neuen Objektes an. Der erste Weg ist der in der Botanik allgemein gebräuchliche. Dafs er in der Zoologie bei den höheren Tierformen der Vertebraten verlassen wird, liegt vornehmlich an der Komplikation ihrer Ausbildung, die eine Zurückführung auf mathematisch definierbare Gebilde häufig ausschliefst, wenn man sich nicht mit der Angabe ihrer ebenen Projektionen (von oben her gesehen, von der Seite gesehen!) begnügen will. Man wählt deshalb meist den zweiten Weg und benutzt die menschliche Gestalt als Vergleichsobjekt. Andere legen wohl auch, den Boden der realen Wirklichkeit verlassend, ein selbst konstruiertes Wirbeltierschema von ideal „ebenmäfsigem Bau“ zu Grunde und leiten alle anderen Formen daraus durch Verlängerung oder Verkürzung („gestreckter Rumpf, verkürzte Gliedmafsen“) der Teile her. Letztere mehr ästhetische Betrachtungsweise der Natur (phylogenetisch ist sie nicht begründet) kann vielleicht unter die Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts gerechnet werden (?), sicher darf sie aber nicht den Anfang desselben bilden. Aus diesem Grunde ist auch jeder derselben entlehnte Ausdruck aus einem Leitfaden für die Sexta zu verbannen.

Was nun aber weiter die Verwendung des menschlichen Körpers gewissermafsen als „Normalmafs“ betrifft, so setzt dieselbe als unerläfsliche Bedingung eine genaue Bekanntschaft mit diesem voraus. Deshalb beginnen systematische Lehrbücher der Zoologie mit dem Bau des menschlichen Körpers und führen später alle verwandten Bildungen auf diesen zurück. Ein „methodischer“ Leitfaden mufs diese begrifflich zu sondernden Vorstellungskreise in jedem Moment mit einander verweben. Deshalb knüpft Vogel vorerst in den Erläuterungen an die menschliche Gestalt als etwas „einigermafsen Bekanntes“ an, um durch dieses unbewufste Anschauungsmaterial des kindlichen Geistes das Verständnis der Wirbeltiergestalt zu erleichtern (Aufsuchung der Homologieen), und führt dann durch den Hinweis auf die verschiedene Ausbildung beider wieder zu einer genaueren Auffassung der menschlichen

Form. Charakteristisch für dieses Verfahren ist es, dafs es die Auffindung der die beiden Formen unterscheidenden Merkmale vor den gemeinsamen Eigenschaften bevorzugt. So führt es z. B. gleich in § 1 auf den Unterschied von Hand und Fufs, von Platt- und Kuppennagel, noch ehe auf die Anatomie der Gliedmafsen selbst eingegangen ist. Wir können dieser aus einem tiefen Verständnis des kindlichen Geistes hervorgegangenen Methode nicht besser unsere Anerkennung zollen, als dafs wir ihr eine genaue Durchführung auch in den Text der Beschreibungen hinein wünschten. Dann würde eine Anzahl nichtssagender Ausdrücke, als: „Die Ohren sind denen des Menschen ähnlich", „die tiefliegenden Augen" und „die schmale Nasenscheidewand" einfach wegfallen und zwar deshalb ohne Schaden, weil doch erst der hier noch fehlende Gegensatz sie uns ins rechte Licht zu setzen vermöchte.

Hierdurch würde gleichzeitig Raum geschaffen zu einer liebevolleren Behandlung aller auf Körperteile bezüglichen Längenangaben. Verschwommene Bezeichnungen, wie „kurzer Hals", „ziemlich langer Schwanz", „mittellange Beine" und „grofse Augen" mögen im Leben an der Tagesordnung sein, in einer mustergiltigen Beschreibung — und nur solche darf ein Schulbuch bieten — sind sie unmöglich. Ein Ersatz dafür ist leicht gefunden. Die Anwendung des absoluten Längenmafses ist schon in der Sexta recht wohl durchführbar und die Übung darin ein wichtiger Teil der durch den naturwissenschaftlichen Unterricht fast allein repräsentierten räumlichen Anschauungslehre. Bei Beschreibung von Körperteilen empfiehlt es sich aber häufig noch mehr, eine dem betrachteten Objekt selbst entlehnte Mafseinheit, wie Körperlänge, Kopflänge u. s. w., zu verwenden. Am besten ist es gewifs, mit beiden abzuwechseln.

Wir geben diese Bemerkungen zu dem durch den Gebrauch uns vertraut gewordenen Leitfaden in der Hoffnung auf eine geneigte Verwendung desselben bei einer neuen Auflage. Eine nach diesen Gesichtspunkten vollzogene Revision der Beschreibungen dürfte in demselben Sinne wirken, wie es die vorliegenden Tafeln beabsichtigen: durch den Wegfall alles Halben und Unklaren würden die charakteristischen Züge einer Tiergestalt klar und bestimmt hervortreten und sich zu einem Gesamteindruck im Geiste des Schülers vereinigen von hinreichend langer Dauer, um auf der nächst höheren Stufe mit verwandten Eindrücken zu einer höheren Einheit verschmolzen zu werden.

Strafsburg i. Elsafs. Max Fischer.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Die Schulmännerversammlung zu Halberstadt.

Am Sonntag, den 6. Mai 1883, fand die alljährlich wiederkehrende sog. Exaudi-Versammlung der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Sachsen sowie der Herzogtümer Anhalt und Braunschweig statt. Besucht war dieselbe von etwa 50 Direktoren und Lehrern verschiedener Gymnasien und Realgymnasien genannter Landesteile. Den Vorsitz führte der Direktor des hiesigen Gymnasiums Dr. Schmidt. Auf der Tagesordnung stand der von der vorjährigen Versammlung wegen Mangels an Zeit für die diesjährige zurückgestellte Vortrag des Gymnasiallehrers Dr. Aly vom Kloster U. L. Fr. zu Magdeburg über „die Pflege eines gesunden Standesgefühls, eine Hauptaufgabe der Provinzialvereine von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten". Ich beschränke mich auf die Wiedergabe der Hauptgesichtspunkte des Vortrages, da derselbe aufser im Pädagogischen Archiv Heft Nr. 7 auch bei Herrcke und Lebeling, Stettin 1883, im Druck erschienen ist. Nach einer mehr lokale Färbung tragenden Einleitung führte der Redner etwa Folgendes aus:

Das Standesgefühl charakterisiert sich als das Bewufstsein einem innerlich geschlossenen und äufserlich geachteten Stande anzugehören, der seinen Mitgliedern — aufser den amtlichen — auch gewisse moralische Verpflichtungen auferlegt, der ihnen aber dafür als Entgelt allerlei anerkannte Rechte und Ehren zu teil werden läfst. Dieses Standesgefühl äufsert sich im einzelnen nach drei Seiten hin: gegenüber den vorgesetzten Behörden, gegenüber den Amtsgenossen und gegenüber dem Publikum und der Tagespresse. Das Standesgefühl betont in erster Linie die Beamten-Qualität und schliefst also ein strenges Subordinationsverhältnis in sich. Sodann erfordert das Standesgefühl ein kameradschaftliches Zusammengehen der Amts- und Standesgenossen. Ein jeder bemüht sich bei den unausbleiblichen Differenzen das Persönliche aufser acht zu lassen, die Sache ins Auge zu fassen; es gilt hier das fortiter in re, suaviter in modo. Endlich zeigt sich das Standesgefühl im Verhältnis zum Publikum, insbesondere zur Tagespresse. Hier ist allerdings der Punkt, wo jenes an und für sich berechtigte Gefühl zuweilen in Gefahr gerät, unangemessen, ungesund zu werden; dies trifft aber in der

Regel nur ausnahmsweise bei jüngeren Beamten ein. Das Standesgefühl verlangt vom Beamten, dafs er in allen Punkten dem Publikum gegenüber seine Würde und damit die Würde seines Standes wahre, nicht nur in amtlicher Hinsicht, sondern auch in solchen Dingen, die von einem höhern Standpunkt aus als minder wichtig gelten müssen, die aber für unsere sozialen Verhältnisse nicht unwichtig sind. Es ist nicht ausreichend, wenn der Beamte seine Amtspflicht treu und gewissenhaft erfüllt, wenn er als lauterer Charakter bekannt ist. Er hat noch andere Pflichten zu erfüllen, wenn er sein Amtskleid oder seine Amtsmiene abgelegt hat. Ich kann mich hierbei auf keines Geringeren Autorität berufen als auf die unseres Schiller: „Gott sieht nur das Herz. Drum eben, weil Gott nur das Herz sieht, Schaffe, dafs wir doch auch etwas Erträgliches sehn“. Diesen Spruch mufs jeder Beamte beherzigen, der seine Standespflichten gewissenhaft zu erfüllen bestrebt ist. Stände, welche vornehmlich das Standesgefühl pflegen, haben über Mangel an äufserer Anerkennung und Hochschätzung nicht zu klagen. Man erinnere sich nur der Aufbesserung der Richtergehälter. Und doch sind in dieser materiellen Vergünstigung durchaus nicht die wichtigsten Folgen eines wohlgepflegten Standesbewufstseins zu sehen. Vor allem ist der Umstand mafsgebend, dafs die äufsere Würde eines Standes, sein ganzer Ruf am besten geeignet sind, würdige Elemente anzuziehen. Wir haben nur zu erwägen, ob ein solches Standesgefühl auch unserem Stande eigen bezw. ob ein solches für unsern Stand überhaupt zuträglich und wünschenswert sei. Ich gehe dabei von einem Artikel eines Werkes aus, dem man gewifs die leidenschaftslose, gründliche Prüfung der einschlägigen Frage zutrauen wird, ich meine die Schmidsche Encyklopädie. Dieselbe erörtert in einem anonymen Artikel unter der Überschrift „Lehrerkollegium“ die unserm Stande, namentlich nach der Schattenseite hin anhaftenden Eigentümlichkeiten, und zwar in so scharfer Weise, dafs ich mir jene Kritik nicht ganz zu eigen machen kann, wenn ich auch von der prinzipiellen Richtigkeit der aufgestellten Ansichten überzeugt bin. Jener Artikel geht davon aus, dafs die Schulzucht, die unentbehrliche Grundlage eines fruchtbaren Unterrichts, auf die unbedingte Autorität des Lehrers gegründet, dafs derselbe für seine Schüler gewissermafsen unfehlbar sei. Dieses wohlberechtigte Ansehen sei nun der Lehrer leicht geneigt auch in seinen aufseramtlichen Verhältnissen zu beanspruchen, woraus denn oft auf der einen Seite Überhebung und Unverträglichkeit, auf der andern Pedanterie und Unbehülflichkeit entsprängen. Dazu komme noch ein zweites Moment. Die Pädagogik habe, wie kaum eine zweite Wissenschaft, nur eine beschränkte Anzahl objektiv sicherer Resultate aufzuweisen, so dafs sie namentlich als ausgeübte Kunst dem Individualismus viel Spielraum gewähre. Derselbe sei durchaus in der Natur der Sache begründet, insofern ein jeder Lehrer, der es ernst mit seinem Berufe meine, sich eine eigenartige Behandlung der Schüler, wie auch eine eigentümlich gestaltete Methode zurecht legen müsse. Zugleich aber trete an den Lehrer die Nötigung heran, sich mit seinen Amtsgenossen auseinanderzusetzen, sich dem Ganzen der Schule anzupassen. Hier bedürfe es strenger Selbstzucht, damit der berechtigte Individualismus nicht ausarte zum Eigensinn, zur Rechthaberei — Eigenschaften, die denn auch auf das Privatleben des Lehrers sich übertragen könnten, wenn anders der Betreffende nicht rechtzeitig seine Fehler erkennen würde. — Soviel müssen wir allerdings

dem strengen Kritiker zugestehen, dafs unser ganzer Beruf, weil er auf die Persönlichkeit gegründet ist, die Gefahr eines übermäfsigen Subjektivismus nahe legt, dafs er, wie kein anderer, zum Privatmenschentum verleitet. Herbart stellt aber als das Ziel dem strebenden Menschen das Interesse für alle höheren Aufgaben der Menschheit hin, für die politischen und religiösen, für die philosophischen und ästhetischen, und wie sie alle heifsen mögen. Wenn diese Forderung als richtig anerkannt wird, woran wohl nicht zu zweifeln, so gilt sie auch für uns, so legt sie uns die Verpflichtung auf, den übermäfsigen Subjektivismus, die Neigung zur Einseitigkeit, mit einem Wort das Privatmenschentum zu bekämpfen. Dies geschieht am besten durch strenge Selbstzucht, sodann aber durch Pflege aller gemeinsamen Interessen, durch Pflege eines gesunden Standesgefühls. Hiernach ist also auf theoretischem Wege das Resultat gewonnen, dafs wir allerdings a priori auf ein lebhaftes Standesgefühl in unserm Stande nicht zu rechnen haben, dafs dasselbe aber auch unserm Stande, zumal als Gegenmittel wider verschiedene angeborene Schwächen desselben, heilsam und wünschenswert sein dürfte. Sodann weist der Vortragende nach, dafs die Praxis in der Vergangenheit dieser theoretischen Erkenntnis fast garnicht entsprochen hat, vielmehr eine teilweise Unterschätzung des Standes der höheren Lehrer vorhanden war, indem dieselben als harmlos bescheidene und gelehrt unpraktische Leute einfach übersehen wurden. Keime zu einer Wendung zum Bessern seien zwar in der Gegenwart nicht zu verkennen, dennoch fehle noch viel, dafs unser Stand die Festigkeit und Sicherheit anderer höherer Beamtenklassen erreicht hätte. Dem Wohle unserer höheren Schulen aber laufe es zuwider, wenn der höhere Lehrstand zu einer subalternen Beamtenkategorie herabgedrückt werde. Somit, fährt der Vortragende fort, glaube ich nachgewiesen zu haben, dafs die Belebung des Standesgefühls auch für uns eine Frage von ethischem Wert und zugleich von praktischer Bedeutung ist. Es handelt sich nun darum, auf welche Weise diese Frage am angemessensten gelöst werden kann. Die allgemeine Philologen-Versammlung kann aus mehreren Gründen dem von mir angestrebten Zwecke nicht genügen. Ich gehe also auf die Gründung eines Vereins für die Provinz Sachsen und die benachbarten Herzogtümer aus nach dem Muster der bereits bestehenden Provinzial-Vereine, wenn auch mit wesentlichen Abänderungen. Der Vortragende schlägt nunmehr der Versammlung die Annahme einiger von ihm formulierten Thesen vor, deren wesentlicher Inhalt auf die Gründung eines Provinzialvereins ausgeht, dessen Zweck sei: 1) wissenschaftliche Anregung, 2) Pflege eines gesunden Standesgefühls und Wahrnehmung berechtigter Standesinteressen, 3) gesellige Annäherung. Unter „Standesinteressen“ aber seien durchaus nicht allein die das Gehalt, den Titel und Rang betreffenden Fragen zu verstehen, obgleich dieselben der Besprechung nicht unwert seien, sondern der Ausdruck schliefse ein die allgemeinen Fragen der Organisation der höheren Schulen, die Frage der Berechtigungen, insbesondere für die militärische Dienstpflicht, die nach der eventuellen Verstaatlichung des höheren Schulwesens und ähnliche.

Die Ausführungen sowie dementsprechend die Thesen des Vortragenden fanden die Billigung der Versammlung, welche sich auch für die Berufung einer konstituierenden Versammlung während der Herbstferien nach Magdeburg aussprach und zur Vorbereitung derselben ein Komité wählte.

Nach den Verhandlungen hielt, wie üblich, ein gemeinsames Mittagsmahl die Anwesenden noch länger in heiterer Geselligkeit beisammen. Möchte die an sich so erfreuliche Gründung eines Provinzialvereins den Halberstädter Exaudi-Versammlungen, die nun schon seit einer Reihe von Jahren ihren Teilnehmern vielfache wissenschaftliche Anregung und angenehmen geselligen Verkehr geboten haben, das Dasein nicht verkümmern!

Halberstadt. W. Schuhardt.

Versammlung von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Sachsen u. der angrenzenden Herzogtümer z. Magdeburg.

Seit langer Zeit versammelt sich alljährlich am Sonntage vor Pfingsten eine stattliche Zahl von Direktoren und Lehrern höherer Unterrichtsanstalten aus einem grofsen Teile der Provinz Sachsen sowie aus den Herzogtümern Anhalt und Braunschweig, um Vorträge wissenschaftlichen oder speziell pädagogischen Inhalts zu hören und in anregender, lebhafter Diskussion zu besprechen. Diese „Exaudi-Versammlungen“, welche fast regelmäfsig ein Mitglied des Königl. Prov.-Schul-Kollegiums zu Magdeburg in ihrer Mitte begrüfsen durften, gewannen allmählich in immer weitern Kreisen Freunde und Anhänger, sodafs sie dem Teilnehmer in den Stunden heiterer Geselligkeit zu persönlichem Verkehr und Gedankenaustausch eine Gelegenheit boten, die um so wertvoller war, da gerade hier Berufsgenossen nicht nur von sehr verschiedenen Schulen, sondern auch aus verschiedenen Ländern des deutschen Reiches zusammentrafen. Es ist auch eine lange Reihe pädagogischer Namen von gutem Klange, deren Träger zur schönen Frühlingszeit früher nach Oschersleben und Thale, dann nach Halberstadt eilten und dort gleichstrebende Männer, namentlich die jüngern Teilnehmer, durch mannigfache Belehrung und Anregung förderten. Mit dankbarem Herzen wird jeder, der nur ein Mal in diesem Kreise weilte, mancher Männer gedenken, welche einst eine Zierde jener Versammlung waren und deren Wirken und Schaffen die dira necessitas — zum Teil nur allzu früh — bereits ein Halt gebot.

Wenn daher auf der diesjährigen Versammlung zu Halberstadt der Vorschlag gemacht und angenommen wurde, einen Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten für die Provinz Sachsen und die benachbarten Herzogtümer in Anregung zu bringen, so lag diesem Antrage nichts weniger als die pietätslose Absicht zu Grunde, die altbewährte, in mancher Hinsicht unersetzbare Exaudi-Zusammenkunft irgendwie beschränken oder gar in ihrer Existenz bedrohen zu wollen. Vielmehr wird jeder auch in Zukunft gern wieder dem Rufe nach der alten Harzstadt folgen und für das fernere Gedeihen jener Versammlung nicht nur fromme Wünsche hegen, sondern auch nach seinen Kräften wirken. Der eben erwähnte Beschlufs war aus der Erwägung hervorgegangen, dafs neben der in mancher Hinsicht idealer gearteten freien Halberstädter Versammlung ein Verein seine Berechtigung, vielleicht sogar einen zwingenden Grund habe, der, in festere Formen gefafst, auch die bisher um andere Centren gravitierenden Teile der Provinz heranziehen könnte und neben der Pflege wissenschaftlichen Geistes, neben der

Wahrung der idealen Güter des Lehrerstandes auch die materiellen Interessen desselben nicht aufser Acht liefse.

Gerade für unsere Provinz, in welcher gemäfs geographischer Verhältnisse und geschichtlicher Erinnerungen der einzelnen Teile centrifugale Kräfte wirken wie in keiner andern, mufste ein solches Zusammenfassen der Standesgenossen durch die Notwendigkeit geboten, aber auch von besondern Schwierigkeiten begleitet sein. Es war daher gewifs ein erfreuliches Resultat, welches die Berechtigung zu einem solchen Schritte hinlänglich bewies, dafs auf eine Anfrage seitens des vorbereitenden Komités 279 Dirigenten und Lehrer an 39 höheren Unterrichtsanstalten aus der Provinz und den beiden Herzogtümern ihren eventuellen Eintritt in einen solchen Verein schriftlich erklärten. So konnten diejenigen Herren, welche in Halberstadt durch das Vertrauen der Kollegen zu diesem Amte berufen waren und welche dann durch mühsame Thätigkeit den Weg zum Ziele gebahnt und dadurch Dank und vielseitige Anerkennung sich erworben hatten, sämtliche Lehrer an den höhern Schulen Anhalts, Braunschweigs, der Provinz Sachsen auf den 30. September zu einer konstituierenden Versammlung nach Magdeburg einladen.

Wie vorauszusehen war, folgte eine ansehnliche Zahl von Kollegen, auch aus fern gelegenen Orten, dieser Aufforderung. Am bestimmten Tage, vormittags 11 Uhr, konnten deshalb in der weiten, schönen Aula der Magdeburger Realschule ungefähr 70 Teilnehmer durch den Vorsitzenden des vorbereitenden Komités, Direktor Dr. Holzapfel (Magdeburg, Realgymn.), mit herzlichen Worten begrüfst werden. Es war nur ein geringes Zeichen wohl verdienter Anerkennung, wenn die Unterzeichner des Aufrufs und Beauftragten der Exaudi-Vereinigung durch Akklamation in den Vorstand dieser konstituierenden Versammlung berufen wurden. Der Vorsitzende, Direktor Holzapfel, erteilte zuerst das Wort zu einem einleitenden Bericht an Herrn

Gymnasiallehrer Dr. Aly (Magdeburg, Kloster), welcher zunächst die Hauptgedanken seines Vortrages vom 6. Mai rekapituliert und hervorhebt, dafs noch vielfache Irrtümer und Mifsverständnisse über die Aufgabe und Organisation der höhern Schulen, sowie über die Stellung und Rechte ihrer Lehrer in weiten Kreisen, besonders bei der urteilslosen Menge verbreitet seien. Namentlich habe auch die Tagespresse und Broschürenlitteratur, in welcher neben wenigen Sachverständigen recht viele Unberufene sogar in rein technischen Unterrichtsfragen das grofse Wort führten, eine so heillose Verwirrung angerichtet, dafs die Lehrer der höhern Schulen nicht in zurückhaltendem Schweigen verharren könnten. Und weil der einzelne keine Macht habe und vergebens den Kampf versuchen werde, sei schon aus diesem Grunde die Notwendigkeit gegeben zu einem engern Zusammenschliefsen der Berufsgenossen. Der Redner zeigt dann, wie die bestehenden vier Provinzial-Vereine bereits erfolgreich gearbeitet und sich immer mehr bemüht haben, ihre schwierige Aufgabe zu erfüllen. Gleich dem Zwecke der seit längerer Zeit in Schlesien, Preufsen, Pommern, Brandenburg wirkenden Vereine wolle auch der für unsere Provinz neu zu begründende 1) durch wissenschaftliche Vorträge und Diskussion allgemeinerer Art Anregung und Belehrung gewähren, 2) die Interessen des höhern Lehrerstandes nach Möglichkeit fördern, 3) durch gesellige Zusammenkünfte die Amtsgenossen einander näher bringen.

Freilich fehle es auch nicht an Gegnern und Tadlern solcher Bestrebungen, welche als Hauptvorwürfe anführten, derartige Verbindungen würden von selbst in eine systematische Opposition gedrängt, beabsichtigten sie wohl gar und gewährten der Wissenschaft nur allzu geringen Raum. Gegen solche Anklagen müsse man sich mit aller Energie wenden, denn die zehnjährige Thätigkeit der bereits bestehenden Vereine liefere den Beweis, dafs dieselben wohl mit den hohen vorgesetzten Behörden oft Hand in Hand gegangen, von diesen auch stets in wohlwollender Weise mit ihren Petitionen und Vorstellungen aufgenommen seien, dafs sie aber von grundsätzlicher Opposition oder wohl gar feindlicher Agitation sich durchaus fern gehalten haben. So sei es auch möglich gewesen, gerade unter Beirat und Hülfe der Behörden in kurzer Zeit wesentliche Erfolge zu erringen und namentlich bei dem unzweifelhaft idealen Bemühen um Unterstützung von Witwen und Waisen der Berufsgenossen Bedeutendes zu leisten. Mit vollem Recht konnte der Redner versichern, dafs unter dem Vorstande der tagenden Versammlung niemand sei, welcher zur Gründung eines Vereins die Hand bieten möchte, wenn derselbe voraussichtlich der von gegnerischer Seite prophezeiten Zukunft anheimfallen würde. Es sei auch die Pflege der materiellen Interessen nur so lange zu betonen, bis dem höhern Lehrerstande — hoffentlich in naher Zeit — die versprochene und berechtigte Gleichstellung mit den übrigen entsprechenden Beamtenkategorieen zu teil geworden sei. Aber auch bis dahin solle und müsse die Pflege wissenschaftlichen Geistes mindestens in demselben Mafse durch die Zusammenkünfte betrieben werden.

An diese Besprechung des Vereinsprogramms knüpfte der Vortragende eine Schilderung der Aufgaben des Delegiertentages, welcher für die vier oben genannten Provinzen in diesem Jahre zu Danzig zusammentreten sollte, und beantragte für diese Versammlung sofort nach Konstituierung des Magdeburger Vereins einen Vertreter auch für Sachsen bestimmen zu wollen.

Der Schlufs des Vortrages zeigte, wie die Kollegen aus Braunschweig und Anhalt, welche ein so lebhaftes Interesse für den jetzt zu verwirklichenden Plan gezeigt hätten, sehr wohl sich der benachbarten preufsischen Provinz anschliefsen, dem gemeinsamen Zwecke dienen, für sich und ihre Anstalten bleibenden Gewinn davontragen könnten.

Auf eine Anfrage des Vorsitzenden erklärten sich sämtliche Anwesende bereit, nach dem Vorgange der erwähnten Provinzen und auf Grund des eben ausgeführten Programms einen neuen Verein zu begründen und sofort die zukünftigen Satzungen desselben zu beraten.

Oberlehrer Bahmann (Blankenburg a. H.) legt mit einigen einleitenden Worten einen vom vorbereitenden Vorstande bearbeiteten Statutenentwurf vor, welcher sich in den wesentlichen Punkten an die Bestimmungen der ältern Vereine anschliefst. Dieser Entwurf wird in verhältnismäfsig kurzer Zeit durchberaten und ohne erhebliche Veränderungen angenommen. Aufser dem § 1 des Statuts, welcher folgende Fassung erhielt: „Zweck des Vereins ist lediglich: a) die Erörterung schulwissenschaftlicher und pädagogischer Fragen, b) die Förderung der Interessen der höhern Schulen und des höhern Lehrstandes“ sei hier noch Folgendes erwähnt: Mitglieder können werden die an einer höhern Unterrichtsanstalt angestellten Lehrer, auch die Elementar- und technischen Lehrer, ferner die Schulräte. Der jährliche Beitrag ist auf

2 Mark festgesetzt. In den Vorstand für das erste Vereinsjahr wurden die bisherigen beiden Vorsitzenden gewählt: Dir. Dr. Holzapfel, Dir. Paulsiek (Magdeburg, Oberrealsch.) und als sonstige Mitglieder: Dr. Aly, Oberlehrer Bahmann, Prof. Dr. Knaut (Eisleben, Gymnasium), Oberlehrer Meyer, (Magdeburg, Kloster), Oberlehrer Schuhardt (Halberstadt, Realgymn.), Direktor Stier (Zerbst).

Mit der Vertretung auf der Delegiertenkonferenz in Danzig wurde Dr. Aly betraut. Als Ort für die (erste ordentliche) Generalversammlung für 1884 wurde Naumburg a/S. gewählt, jedoch die Beschlufsfassung über den Termin ausgesetzt und dem Vorstande anheimgegeben, einen Tag zu wählen, welcher weder mit der Halberstädter Exaudi-Versammlung noch mit der allgemeinen Philologen-Versammlung in Dessau irgendwie kollidiere.

Nachdem auf diese Weise der geschäftliche Teil erledigt war, durfte der junge Verein sofort den Beweis erbringen, dafs es ihm Ernst sei mit seinem Grundsatze, den wissenschaftlichen Geist seiner Mitglieder zu fördern und zu pflegen. Der jetzt folgende gedankenreiche Vortrag des Dr. Wegener (Magdeburg, Kloster) „aus dem Leben der Sprache" bot soviel neue Anregung und rückte manches Alte in eine so interessante neue Beleuchtung, dafs Refer. einen nicht allzu kurzen Auszug aus demselben für nötig erachtet. Der Gedankengang war ungefähr folgender:*)

Der Ausdruck „Leben der Sprache" oder „Biologie der Sprache" ist ein bildlicher, die Sprache ist nicht ein selbständiger Organismus wie Pflanze und Tier, sondern nur ein Kollektivname für gewisse Muskelbewegungen des Menschen, welche mit gewissen Vorstellungsgruppen und Vorstellungsreihen bei vielen Personen einer gesellschaftlichen Gruppe verknüpft sind. Sie bilden nur einen Teil der gesamten psychischen und physischen Lebensäufserungen und sind mit diesem aufs engste verknüpft.

Wie alle menschlichen Thätigkeiten setzen sich die Sprachbewegungen aus einem physiologischen und einem psychologischen Faktor zusammen; die Scheidung beider Faktoren in ihrer Wirksamkeit und nach ihren Grenzen ist versucht, so von Osthoff, aber noch nicht gelungen.

Die physiologischen Bedingungen des Sprechens sind mit Glück in der Lautphysiologie untersucht, selbstverständlich am lebendigen Organismus; viel weiter zurück ist die Erkenntnis der psychologischen Bedingungen trotz des vortrefflichen Buches von H. Paul „Prinzipien der Sprachwissenschaft." Die lebendige, heute gesprochene und dem Sprechenden bis in die feinsten Nüancen verständliche Muttersprache mufs den Boden und das Orientierungsgebiet aller psychologischen Beobachtungen bilden. Hier müssen die Gesetze der Sprache erst entdeckt werden, damit wir den grofsen Trümmerhaufen der Überlieferung von ausgestorbenen Sprachen sichten, ordnen, verstehen lernen.

Die Lautreihen (Worte, Sätze) und ihre Verbindung mit bestimmten Vorstellungsgruppen müssen erlernt werden. Der redefertige Mensch findet den sprachlichen Ausdruck für seine Vorstellungsgruppen ohne Besinnen, ja es ist ihm trotz der gröfsten Anstrengung unmöglich sich der einzelnen

*) Auch an dieser Stelle sei dem Herrn Vortragenden Dank abgestattet für die Güte, mit welcher er dem Referenten eine getreue Wiedergabe der Hauptgedanken ermöglichte.

Impulse des Sprechens und der Muskelbewegungen bewufst zu werden. Es herrscht hier dasselbe Dunkel, wie bei allen Bewegungsvorgängen unseres Leibes, sie alle werden vom Menschen in einer Zeit erlernt, in die niemals das Licht des Bewufstseins dringt. Nicht einmal der Resultate ganzer Bewegungsreihen, wie der Rundung der Lippen beim U-Laute, werden wir uns unmittelbar bewufst. Daher ist es sehr verkehrt, Spracherscheinungen aus bestimmter Absicht des Sprechenden zu erklären. Alle Korrektur falschen Sprechens erfolgt dadurch, dafs man das richtige Tonbild zum Bewufstsein bringt, denn alle lautlichen Bewegungen des Kindes sind Nachbildungen von Lautbildern.

Mit den gehörten und wieder erzeugten Lautbildern associieren sich die gesamten augenblicklich in die Seele eindringenden Empfindungen, die Summe dieser Empfindungen wechselt bei jedem Male, wo das Lautbild gesprochen wird. Nach dem Gesetze, dafs gleiche Darstellungen verschmelzen, ungleiche sich hemmen, wird das stets Gleiche als der wesentliche Inhalt mit dem Worte associiert. Die associierten Gruppen, also hier Wort und Inhalt, können sich gegenseitig in das Bewufstsein heben, hier durch Vermittelung des Muskelgefühls der Sprachbewegung.

In den ersten Zeiten sind 1) die Laute, welche die Kinder sprechen, denen der Erwachsenen noch nicht gleich, 2) die Worte der Kinder noch unvollständig, weil gewisse Laute besondere Schwierigkeiten machen, betonte und unbetonte Elemente des Wortes nicht mit gleicher Energie exspiriert und darum vom Kinde mit geringerer Empfindungsstärke aufgenommen werden und die einzelnen Laute bei partieller Gleichheit oft verschmelzen und darum verwechselt werden.

Das Kind hört nicht blofs einzelne Worte, sondern meist ganze Sätze, und doch spricht es zunächst nur einzelne Worte selbständig aus. Es sind dies die physisch wirksamen Wörter und zwar 1) die im Satze am stärksten betonten Wörter d. h. die für den Sinn wichtigsten, 2) die mit starken Lust- oder Unlustgefühlen verbundenen Wörter. Bekanntlich sind Darstellungsgruppen, welche mit Lust oder Leid associiert sind, unverhältnismäfsig energisch. So wird das Kind in den Stand gesetzt, für seine Bedürfnisse und Strebungszustände Wortbezeichnungen zu verwenden.

In den ersten beiden Lebensjahren tritt bei dem Kinde eine Entwicklungsstufe ein, auf der es bei einem Unbehagen nicht blofs weint, sondern auch Mama, Fläschchen etc. ruft, d. h. Worte, die in seiner Seele in der Empfindungsweise vom Schmerzgefühle bis zur Beseitigung desselben fest eingegliedert sind. Dazu ist die Erfahrung getreten, dafs diese Lauterzeugung vorhandene Unlustgefühle zu beseitigen pflegt, denn die Mutter kommt auf den Ruf u. s. f. Zunächst ist das unter Weinen ausgesprochene Wort das unbewufste Mittel Abhülfe zu fordern. Ist dem Kinde das „Weinen bei jeder Gelegenheit“ durch die Erziehung abgewöhnt, so bleibt ein weinerlicher Ton, d. h. die Muskeln werden vom Schmerz gern noch zum Weinen eingestellt, aber der Ausbruch desselben durch Selbstbeherrschung verhindert; in gemildeter Form ist diese Einstellung des Organs auch bei Erwachsenen noch bei schmerzlichem, wehmütigem Tone der Stimme vorhanden. Hier zeigt sich ein ethischer Faktor in der Sprachentwicklung.

Für das Kind ist der weinerliche Ton der Imperativ, der auch als solcher vom Hörenden verstanden wird. Der Schmerzausdruck in diesem Impe-

rativ ist reine Gegenwart, ebenso der Jubelruf des Kindes. Der Schme ausdruck der Strebung enthält als Tempus die Zukunft. Ebenso enthält Wort des Kindes den Ausdruck für eine in der Empfindung noch gegenwä tige aber vollendete Handlung (Perfekt) und für die Handlung, welche noch in der Erinnerung lebt, ohne noch Lust oder Schmerz zu erreg (Aorist.) Das Kind gebraucht also das Wort als Satz, und in diesem Wo satze zeigen sich die temporalen Nüancen Präsens, Futur, Perfekt, Aori nicht das Imperfekt. Nicht der Wortkörper als solcher macht den Satz a sondern erst in Verbindung mit der Art des Vortrages. Der Wortkör giebt nur das Objekt an, das Subjekt wird durch die Thatsache der (fühlserregung gewonnen, das Kind mufs selbst Subjekt sein; das Prädil ist die Qualität des Gefühls, also Subjekt und Prädikat liegen im Empf dungstone. Auch der Erwachsene spricht seine Befehle oft in einzeln Worten aus (Brot! fort!). Nicht die Form des Wortsatzes ist verletze sondern der begleitende Empfindungston; das bittende „ein Stückchen Brot des Bettlers ist ethisch ohne jeden Anstofs, denn hier ist das Wort dur den Ton in den Bittmodus getreten.

Somit ist der Ton des Vortrages für die sprachlichen Mitteilungen v aufserordentlichem Werte. Seine Modifikationen sind bedingt: 1) durch Reihenfolge und Distance der musikalischen Töne, Satzmelodie, 2) durch Stärke der Exspiration, 3) durch die Stellung der Organe, wie sie dur gewisse Reflexbewegungen geschaffen wird, und von der ethischen Gege wirkung gegen diese Reflexe (Verbeifsen des Schmerzes u. s. w.). Neb dem Tone her geht die Sprache des Auges, der Miene und des Gest Durch Satzmelodie und Reflexe wird die Qualität der Empfindung ausg drückt, die Intensität und Form der Exspiration nüanciert die Leidensch des Gefühls. Eine genaue statistische Fixierung dieser Nüancen ist f die Sprachwissenschaft ein dringendes Bedürfnis; bildet doch auch bei de Erwachsenen der Ton den Schlüssel zum Verständnisse des Wortes (z. in der Befehlsform: Ich bitte um die Speisekarte!).

In einer Zeitungsannonce: „Der Verein Concordia feiert am 7. Ju sein Stiftungsfest im Saale der Vereinigung" kann für die Mitglieder all bekannt und darum interesselos sein aufser der Ortsangabe, das übri dient nur dazu, diesen Kern verständlich zu machen. Dieser Ke ist das logische Prädikat, die übrigen Elemente sind die Expositio welche dazu dient, die Situation klar zu machen. Die Situation wird nic blofs durch Worte bestimmt, viel gewöhnlicher durch die umgebenden Ve hältnisse selbst und die Gegenwart der Person, zu der man spricht. D ist die Situation der Anschauung; es genügt der Ausruf: „eine Linde", zu sagen „dieser Baum ist eine Linde". Die unbenannte Anschauu „Baum" bildet das Subjekt des Satzes. Je klarer und vollständiger d Situation in der Anschauung gegeben ist, um so weniger sprachlich Mittel bedarf es. Undurchsichtiger wird die Situation, wenn die Zahl der u gebenden Personen gröfser ist, ferner bei räumlicher oder zeitlicher Trennu von Personen und Gegenständen. Die sinnliche Anschauung der Situati wird ersetzt durch die Erinnerung an das, was dem Sprechen zunächst vo herliegt. Wegen der unmittelbaren zeitlichen Aufeinanderfolge wird d expositionslose sprachliche Äufserung aus den vorangehenden Vorstellung ergänzt, z. B. A hat eine Behauptung aufgestellt, B antwortet „falsch" u

drückt mit diesem einen Worte einen ganzen Satz aus. Die Situation wird ferner bestimmt durch die vorherrschenden Interessen des Menschen (Situation der Apperception) d. h. der Gruppen von gröfster Associationsfähigkeit („Löffel“ vom Jäger als Ohren des Hasen verstanden). — Je mehr die Individualisierung fortschreitet, um so dringender ist das Bedürfnis nach Exposition, während in der Kinderstube und bei einem kleinen Stamm von Wilden die Interessen und der Horizont ein sehr geringer sind.

Das logische Prädikat ist das betonte Wort im Satze und fällt nicht mit dem grammatischen Prädikate zusammen.

Man sollte erwarten, dafs die Exposition dem einer Erklärung bedürftigen Worte stets voranginge; dies ist aber durchaus nicht immer der Fall, z. B. nicht in der Apposition (z. B. Themistokles, ein Grieche aus Athen) und im Relativsatze. Der Relativsatz, welcher sich aus dem Demonstrativ entwickelt (die Perser, die nach Griechenland gekommen waren), bedeutet eigentlich eine Parenthese (die waren gekommen); der Relativsatz, welcher sich aus dem Fragpronomen entwickelt (*qui* lateinisch, *ὅς* griechisch), bedeutet eigentlich: Die Perser — welche? — sie waren gekommen. Ebenso steht es mit den konjunktionalen Sätzen, mit den Vergleichungssätzen u. s. w. Die Exposition wird hier nachträglich gegeben in der Form einer Korrektur, denn das Bewufstsein, dafs Exposition notwendig sei, wird im lebendigen Gespräche oft erst kommen, wenn der Sprechende bemerkt, dafs er nicht verstanden wird. Dazu kommt, dafs der Trieb zur Mitteilung in dem interessierenden Elemente liegt, d. h. im logischen Prädikat; dies wird sich daher oft vordrängen, wo meist eine Exposition nötig gewesen wäre. Die Form der nachträglichen Exposition oder der Korrektur ist für die Wortbildung sowie den Satzbau von einschneidendster Bedeutung geworden: *τίϑημι*= setze ich, das Personalpronomen ist expositionell. In der Nominalflexion ist das Suffix das expositionelle Element u. s. w.

Je nach der Erfahrung und Bildung sind die Vorstellungen, welche die verschiedenen Individuen einer Sprachgemeinschaft mit einem Worte verbinden, sehr verschieden, z. B. Löwe beim Zoologen und beim Kinde. Der Inhalt der Worte ist verschieden, 1) nach der Vollständigkeit der associierbaren, 2) nach der Ordnung der wirklich associierten Vorstellungen, 3) nach der Art und Stärke der Gefühle, welche die Erinnerung unter den associierten Vorstellungen aufgezeichnet hat. Ebensowenig kann bei einem einzelnen Menschen auf den verschiedenen Stufen seines Lebens die Bedeutung des Wortes gleich sein.

Ferner treten je nach der Verbindung im Satze bei demselben Worte andere Vorstellungen in den Vordergrund des Bewufstseins, z. B. der Löwe zermalmt die stärksten Knochen, — der Löwe ist ein königliches Tier. — Wie die Entwicklung des bildlichen Gebrauchs der Worte beweist, z. B. der Krieg entbrennt, bricht aus, treten zwar zunächst neben den Vorstellungen aus der Gruppe „Krieg“ auch andere aus der Gruppe „Feuer“ in das Bewufstsein, doch schwinden die letzteren allmählich, wie unzählige Beispiele lehren, d. h. das logische Prädikat wird so an das Subjekt akkommodiert, dafs es nur noch im Subjekt liegende Vorstellungen erregt. Nun sind ursprünglich die Worte sämtlich logische Prädikate, zunächst von einem Anschauungsbilde (*dens*, der Essende, war Prädikat vom Anschauungsbilde Zahn); in der angegebenen Weise wurde das Prädikat seinem Subjekte

kongruent und wurde dadurch befähigt, das logische Prädikat ins Bewufst
sein zu rufen. Durch diesen Prozefs des Kongruentwerdens, der sich an
am logischen Prädikat entwickeln kann, erhielt die Sprache die Fähigkei
die Subjekte, d. h. die Exposition für das logische Prädikat zu geben un
damit den wichtigen Schritt zu thun, der über den einfachen Wortsat
hinausging zu dem aus Exposition und logischem Prädikate gebildete
Satze.

Leider konnte wegen vorgerückter Zeit — es war 2½ Uhr geworden -
in eine Diskussion über diesen allgemein beifällig aufgenommenen Vortr
nicht mehr eingetreten werden. Möge es uns bald vergönnt sein, die b
dieser Gelegenheit vorgetragenen Gedanken im Druck als Teil eines gröfsei
Werks allen zu eingehenderem Studium zugänglich gemacht zu sehn!

An einem historisch denkwürdigen Orte war unterdes das Mittagsmal
angerichtet. Die stolze Elbfestung blickt auf eine Geschichte zurück, w
wenige Städte unseres Vaterlandes, und an festem Bürgermut und unen
wegter Treue kann sich vielleicht kein Ort vergleichen mit dieser niede
sächsischen Metropole. Daher findet sich aber auch in ihrer Vergangenhe
manch tragischer Umschwung, manch leidenschaftlicher blutiger Kampf. Wi
zur Zeit der Reformation und später im grofsen deutschen Kriege die Bür
ger ihren Glauben tapfer verteidigten, so wollten sie im Mittelalter in ha
tem Ringen ihre Unabhängigkeit und Selbständigkeit erkämpfen und erwe
tern gegenüber den Erzbischöfen, welche die Stadt als ihr Eigentum be
trachteten. Und so heftig entbrannte die Fehde, dafs in den unterird
schen Räumen des Rathauses Erzbischof Burchard im J. 1325 von de
ergrimmten Bürgern erschlagen ward. Das Zimmer, in welchem der Mor
geschah, heifst heute das Bischofszimmer. Die Neuzeit hat diesen Raum
welchen ein weites Tonnengewölbe überspannt, durch Bilder schmücken, mi
kernhaften Sprüchen zieren lassen; die Kunst hat über die blutige Verga
genheit versöhnend ihren farbenprächtigen Schleier gebreitet. Auf diese
historischen Boden, im alten weinspendenden Ratskeller, vereinigten sic
noch ein Mal die Teilnehmer der Versammlung und knüpften oder erneuei
ten beim heitern Mahl manch freundschaftliches Band. Und allen war e
aus der Seele geredet, als unter Gläserklang der Wunsch ausgesproche
wurde, dafs der neue, jüngste Verein stets wachse und erfolgreich fortwirke
möge in dem Geiste, in welchem er gegründet ist.

Eisleben. C. Knaut.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Mitteilungen aus der Praxis des seminarium raeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle[1]).

IV. Die Ovid-Lektüre in Tertia.

Als die denselben Gegenstand behandelnde Arbeit von J. Rost ı Januarheft dieser Zeitschrift (S. 1—21) dem Unterzeichneten ging, war derselbe in dem von ihm geleiteten seminarium aeceptorum damit beschäftigt, die Idee der Konzentration :s Unterrichts zunächst innerhalb der einzelnen Fächer an ıigen praktischen Beispielen zu erläutern, unter anderem auch der Ovid-Lektüre in Tertia. Wir gingen ebenfalls davon aus, fs auch hier die Willkür aufhören und ein fester Kanon aufstellt werden müsse, dafs es falsch sei, den Untertertianer sofort t dem ersten Buch beginnen zu lassen und einfach die von 'id gewählte Reihenfolge zum Einteilungsprinzip der weiteren :ktüre zu machen. Auch unsere Erwägungen waren auf die ehrzahl der von Rost (S. 3) als mafsgebend aufgestellten Punkte :kommen, aber im einzelnen doch erheblich andere Wege ge-.ngen. Wir teilen die Ergebnisse unserer Betrachtungen, wie e unabhängig von denjenigen Rosts entstanden sind, im lgenden mit, nicht zur Bekämpfung seiner Ausführungen, sondern ım Erweis, dafs das gleiche Ziel einer Konzentration auf :rschiedene Weise angestrebt werden kann. Ganz ähnlich könnte ıch unserer Ansicht auch in die sonstigen Stoffe derjenigen :ktüre, welche auf Auswahl einzelner Partieen angewiesen ist, ne fruchtbare Konzentration hineingebracht werden. So suchen ir z. B. jetzt in unseren Übungen unter ähnlichen Gesichts-ınkten die Lektüre von Archenholtz' siebenjährigem Krieg ı IIIb, Schillers dreifsigjährigem Krieg in IIIa, Cäsars ell. g. in IIIb, Xenophons Anabasis in IIIa und b, aber auch ie Stoffe des für jede der unteren und mittleren Klassen zu 'ereinbarenden Kanon deutscher Gedichte zu sichten und zu

[1]) Vgl. Jahrgang 1883 S. 641—659.

gruppieren. Indessen auch die Erzählungen aus der Sagengeschichte für VI, sowie aus der mittleren und neueren deutschen Geschichte für V müfsten unter ähnlichen Gesichtspunkten ausgewählt und gruppiert werden.

Die für uns bei der Aufstellung eines Kanon der Ovid-Lektüre mafsgebenden Gesichtspunkte waren folgende: die Rücksicht auf

1) den poetischen und sittlichen Gehalt der auszuwählenden Abschnitte.
2) Die Fähigkeit derselben, die Teilnahme und das Interesse der Schüler zu erregen.

Diese wird abhängig sein von der Möglichkeit einer Anknüpfung an dem Schüler bereits vertraute oder doch nahe liegende Vorstellungskreise. Ein besonderer Gewinn ist es schon, wenn die Handlung mit einem anschaulich geschilderten Lokal oder einem geographisch bestimmten Schauplatz verknüpft ist. Die Welt der Metamorphosen liegt dem Tertianer zunächst ganz fern; die metrische Form macht sie ihm noch fremdartiger. Beginnt man dann womöglich mit der Lektüre der Schilderung des Chaos, so wird nur ein neues Chaos in der Gedankenwelt der Schüler das Ergebnis sein können. Aber auch den Stoffen minder abstrakter Art wird er zum Teil ähnlich gegenüber stehen. Was ist ihm Ino und Athamas, was Pentheus? was sind ihm die Myrmidonen, was die einzelnen Lapithen und Centauren? welches Interesse wird der nach Realitäten hungrige Knabe einer frostigen Allegorie wie derjenigen von der Fama entgegenbringen? — Von den nach ihrem rein menschlichen Gehalt ihm am meisten sympathischen und womöglich heimatlich ihn anmutenden Stoffen ist auszugehen. So wird er für die fremde Welt leichter gewonnen, sich allmählich auch in sie hineingewöhnen und sie schliefslich liebgewinnen[1]).

3) Die kulturhistorischen Kreise und Stufen innerhalb des von den Methamorphosen umschriebenen Kosmos.

Die buntwechselnden Bilder der Metamorphosen stellen doch in ihrem Ganzen einen Kosmos im Kleinen dar vom Beginn der

[1]) Es handelt sich darum, auch hier möglichst viele Apperceptionsstützen und -Hilfen ausfindig zu machen. „Dem Neuen mufs in dem Alten der Boden bereitet werden; es müssen Vorstellungen zurückgerufen und angeregt werden, die dem Neuen entgegenkommen sollen, damit hemmungslos die Vereinigung vor sich geht.“ O. Willmann, in den vortrefflichen, von den höheren Schulen noch viel zu wenig gekannten Pädag. Vorträgen, Leipzig 1869, S. 84. — „Die Apperception führt Neues auf Altes, das Fremde auf Geläufiges, das Unbekannte auf Bekanntes, das Unbegriffene auf solches zurück, was bereits als Begriffenes unser geistiges Besitztum bildet; sie verwandelt Schweres, Ungewohntes in Gewohntes und erfafst alles Neue mittelst altgewohnter geläufiger Vorstellungen.“ K. Lange, über Apperception, Plauen 1879, S. 39.

Welt bis zum Zeitalter der Aeneaden und des Augustus. Soll auch der Schüler schliefslich den Eindruck eines Ganzen mit hinwegnehmen und soll die ihm vorgeführte Welt nicht nur der zerstreuenden Bilderwelt eines Kaleidoskops gleichen, soll der in ihnen enthaltene Bildungsgehalt fruchtbar gemacht und als Niederschlag davon der Besitz einiger gehaltvoller Ideeen und Begriffe systematisch gewonnen werden, so mufs, wie Rost (S. 3 N. 4) sehr treffend es ausdrückt, „womöglich in ihnen irgend ein kulturhistorisches Interesse vorhanden sein, d. h. die Stoffe müssen in irgend einer Weise noch in unserer Zeit fortleben.“ — Indessen haben wir in seiner Anordnung die strenge Anwendung und Durchführung dieses Prinzips vermifst. Uns ist gerade die Pflege des kulturhistorischen Interesses von besonderer Bedeutung. Der Zillersche Gedanke, dafs der Schüler auf alle Weise in die kulturgeschichtliche Entwicklung des Menschengeschlechts eingeführt und genötigt werden müsse, dem Gange derselben nachzudenken und die Hauptwendepunkte derselben gleichsam zu durchleben, weil in den Entwicklungsstufen der Menschheit auch die Hauptstationen der Einzelentwicklung angedeutet sind, — dieser sehr fruchtbare Gedanke läfst sich an den Stoffen der Metamorphosen freilich nur in sehr beschränkter Weise verwerten; aber er bleibt verwendbar und innerhalb der durch die Stoffe Ovids gesteckten Grenzen durchaus fruchtbar auch hier[1]).

Denn es lassen sich in ihnen leicht folgende Kreise und Bilder unterscheiden:

a. Patriarchisch-idyllische Zustände, meist aus dem Kreise des Familienlebens, zum Teil märchenhaften Charakters.
b. Bedeutsame Unternehmungen aus dem Zeitalter einfachen Heldentums (Heroenzeit).
c. Stadt- und Staatengründung oder ihre Entwicklung und ihr Ausgang.
d. Bilder aus dem Innenleben, psychologische Motive.
e. Als äufserste Abgrenzung am Anfang und Ende die Kosmogonie und Weltalter einerseits und die Hinweisung auf das Zeitalter des Augustus andererseits.

---

[1]) Vgl. auch H. Kern, Grundrifs der Pädagogik § 29. Wir können die Grundsätze einer Aufstellung von „Gesinnungsstoffen“ praktisch zunächst nur so durchführen, dafs wir innerhalb der einzelnen Unterrichtsgegenstände nach Gruppen und Mittelpunkten für eine Gruppierung Umschau halten, innerhalb deren und um welche sich die Arbeit konzentrieren könne. Aber diese engere Konzentration wird der fruchtbaren Arbeit einer weiteren Konzentration durch Herstellung einer Fühlung und Verbindung mit nachbarlichen Stoffen nur dann dienen können, wenn gemeinschaftliche über den einzelnen Disziplinen stehende Gesichtspunkte für eine gemeinsame Unterordnung gefunden sind, und solche höhere gemeinsame Gesichtspunkte sind für alle in das geschichtliche Leben hineinspielenden Real-Disziplinen die kulturgeschichtlichen Stufen.

Wir glauben, dafs diese Stufenfolge (a. u. b. für Untertertia — c., d. und die beiden ersten Punkte von e. für Obertertia) am besten geeignet ist, die Schüler in die Welt des Ovid ein- und durch dieselbe hindurchzuführen; wir bauen deshalb darauf unseren Kanon auf. Wir meinen auch, dafs die Einführung in den mythologischen Kreis der Götterwelt, welche Rost zu einer Hauptsache macht, etwas Sekundäres bleiben mufs. Dieser Zuwachs von Vorstellungen mag nebenbei auch gewonnen werden, wird aber als etwas Fremdartiges weder geeignet sein, dem Schüler die Welt des Ovid schnell vertraut zu machen, noch denjenigen Gewinn abwerfen, wie die Einführung in die Kulturstufen der Menschheit. Sodann dürfte eine weise Beschränkung in der Fülle mythologischen Materials geboten sein, wenn sie auf den Tertianer nicht eher verwirrend als bildend wirken soll. Uns scheint das von Rost (S. 18 ff.) zusammengestellte Material für den Standpunkt eines Tertianers zu reichlich bemessen.

4) Überschauliche, abgerundete Einheiten mit fafslichem Anfang und befriedigendem Abschlufs, vor allem aber auch mit durchsichtiger Gliederung in kleinere Einheiten.

So wird z. B. die kalydonische Jagd besser mit Vers 273 statt mit Vers 260 zu beginnen sein und die Erzählung vom Midas am besten mit Vers 145 abgeschlossen werden, weil die Fortsetzung (sein Urteil im Streit des Pan und Apollo) den Charakter des voraufgehenden Kernstücks beeinträchtigt. Anderes s. unten.

5) Eine Stufenfolge der einzelnen Bilder innerhalb jeder Gruppe. Zusammengehörigkeit und Beziehung auf einander. Vorbereitung der späteren durch die früheren Parallelen, Kontraste[1]).

6) Vorbereitende Beziehung auf später in anderen Lektionen zu behandelnde Stoffe. (Homer, Vergil, Horaz, Sophokles.)

7) Fähigkeit, dem Schüler einen bestimmten Ertrag und Gewinn an neuen, gehaltvollen Anschauungen und Vorstellungen zu selbstthätigem Erwerb in systematischer Ordnung zu vermitteln[2]).

---

[1]) Die Forderung Lessings (Abhandlung über die Fabel, V): „Man müsse den Schüler beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen lassen", gilt auch von der Verknüpfung (Association) der einzelnen Einheiten innerhalb jedes gröfseren Gefüges derselben Scienz.

[2]) Vgl. O. Willmann a. a. O. S. 95. H. Kern a. a. O. § 14. — Herbart, Pädag. Schriften II S. 412 (d. A. von O. Willmann): „Es kommt sehr wesentlich darauf an, selbst bekannte Begriffe gehörig abzugrenzen und dann in geordnete Reihen zu legen." — Vgl. auch Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädagogik S. 255.

Nicht alle diese aufgestellten Gesichtspunkte sind gleichwertig, wie z. B. der vorletzte N. 6 hinter den anderen zurücktreten mufs. Auch kann nicht jeder bei jedem Stück berücksichtigt werden, sondern es mufs ein Ausgleich der mannigfachen Rücksicht stattfinden. Doch werden sie, wenn einmal — wie mit Recht — die Metamorphosen einen Gegenstand der Lektüre in Tertia bilden, die Herstellung eines gewissen Organismus innerhalb dessen ermöglichen, was sonst dem Schüler als *non bene iunctarum discordia semina rerum* entgegentreten würde. Darnach lautet unser Kanon folgendermafsen:

Untertertia (I. Semester).

I. Patriarchisch-idyllische Zustände, meist aus dem Kreise des Familienlebens, zum Teil märchenhaften Charakters.

1) Philemon und Baucis (VIII 620—724).

Wir beginnen mit diesem Abschnitt, weil er unter allen Stoffen den Schülern am meisten sympathisch entgegenkommen wird. Der Inhalt der Idylle — allgemein menschlicher Art — setzt zu dem Verständnis wenig voraus; die Schüler kennen verwandte Stoffe aus dem Grimmschen Märchen „der Arme und der Reiche" und verwandte Scenen aus dem 70. Geburtstag von Vofs; wenigstens können sie in vorbereitendem Gespräch leicht darauf verwiesen werden. Selbst der lokale Hintergrund (Eiche und Linde, das von Wasserhühnern belebte Ried, die mit Stroh und Rohr gedeckte Hütte, das Innere derselben mit dem einfachen Gerät) hat für die Schüler, vor allem die auf dem Lande aufgewachsenen etwas heimatlich Anklingendes, ist jedenfalls mit solcher Naturwahrheit und Anschaulichkeit in die Phantasie hineingezeichnet, dafs die Handlung an dieser Örtlichkeit selbst die besten Apperceptionsstützen hat. — Poetischer und ethischer Gehalt durchdringen sich zu völliger Reinheit in diesem Stilleben patriarchalischer Häuslichkeit. — Familienbild: betagtes Ehepaar, Treue bis in den Tod. — Zu beginnen ist, damit der Schüler nicht sofort bei den ersten Schritten auf ganz fremdem Pfade sich findet, mit den Worten Vers 620: *Tiliae contermina quercus.* Mythologischer Nebengewinn: Bekanntschaft mit den Gottheiten Zeus und Hermes[1]).

2) Der Wunsch des Midas (XI 85—145).

Auch der Schlufs des Märchens von „dem Armen und Reichen" hat in den Metamorphosen sein Seitenstück (vgl. auch

[1]) Ich gedenke noch immer mit Freude des Entzückens, mit welchem uns Unter-Tertianer vor 40 Jahren eine Vertretungsstunde des D. Wiese erfüllte, in welcher er uns dies Stück aus dem Ovid menschlich nahe brachte. „Das ist ja gerade, wie in der deutschen Stunde, in welcher Schillers Balladen erklärt werden" hiefs es in der darauf folgenden Zwischenstunde; „der Lehrer sollte jede Stunde in jeder Klasse geben."

die Erzählung: drei Wünsche in Hebels Schatzkästlein). — Patriarchalisches Königtum. M. N.: Bacchus und Silenus.

3) Die lycischen Bauern (VI 317 *Lyciae quoque* etc. — 381).

Gegenstück zu N. 1 u. 2. Strafe für ungastliche Aufnahme einer Gottheit. Der Eingang ähnlich wie in N. 1; auch hier Schilderung des Lokals aus Autopsie; ähnlich und auch hier heimatlich anmutend das Landschaftsbild (ein einsames, schilfumwachsenes Ried im Thalgrund). Auch hier ein bestimmter der Erfassung der Handlung hülfreich entgegenkommender Lokalton. — Familienbild: Mutter mit ihren hülflosen Kindlein. Der Humor am Schlufs wird dem Tertianer behagen; an V. 335 und 342 wird er bei rechter Behandlung keinen Anstofs nehmen. — M. N.: Latona. — Vorbereitung auf Lycaon (s. unten III 1.) und auf die anderen Bilder der Schmerzensgestalt einer Mutter in der Althaea (s. unten II 3), Hekabe III 3, c.) und Niobe (IV 2).

4) Dädalus und Ikarus (VIII 188—235).

Auf die unbestimmte landschaftliche Scenerie in den früheren Stücken folgt die Vorführung eines bestimmten geographischen Hintergrundes. — Familienbild: Vater und Sohn. — Vorbereitung auf die Geschichte des Phaethon. Der Flug hier zur Rettung, dort in titanischer Überhebung unternommen. Um ein mehr einheitliches Bild zu gewinnen, wird der Eingang V. 152 bis 183 und das Nachspiel V. 236—259 (Perdix) fortgelassen.

5) Pyramus und Thisbe (IV 55—166).

Zwei Liebende, Treue bis zum Tode. Rückweisung auf N. 1 (Philemon und Baucis). Vorbereitung auf N. 6 (Orpheus und Eurydice). Der Stoff aus den Shakespeare-Erzählungen ist meist auch dem Tertianer schon bekannt. Bestimmter lokaler Hintergrund (Babylon. Grabmal des Ninus).

6) Orpheus und Eurydice (X 1—63).

Gattenliebe. Treue über den Tod hinaus. Seitenstück zu dem Anfangstück der ganzen Gruppe: Philemon und Baucis, wie zu dem Abschnitt Pyramus u. Thisbe. — M. N.: Persephone. Der Abschlufs ist, damit die Wirkung des Hauptbildes nicht beeinträchtigt werde, mit V. 63 zu machen. Hingegen wird das folgende Bild angeschlossen, weil das Lokal desselben zugleich die Stätte ist, deren Einsamkeit Orpheus in seiner Trauer aufsucht.

7) Cyparissus (X 86—142).

Landschafts- und Stimmungsbild. Waldeinsamkeit. Stilleben in der Natur. Die Staffage, der Hirsch, leitet auf das nächstfolgende Jagdbild (II 1 die calydonische Jagd) über. Die Verwandlung des Cyparissus in die Cypresse, den Baum der Trauer, erhält die durch den Schlufs von N. 6 erzeugte Stimmung. M. N.: Phöbus Apollo.

Es sind im ganzen ca. 500 Verse für 40 Ovidstunden in den

ı Wochen des Semesters. Es kommen also ca. 12 Verse auf Stunde, so dafs zur notwendigen und sehr wichtigen Durcharıtung durch vergleichende, verknüpfende und zusammenfassende ickblicke am Schlufs jeder Einheit, sowie nach Absolvierung der ızen Gruppe zusammengehöriger Stücke genügende Zeit gegeben . Sodann ist der Zusatz an mythologischen Anschauungen ein so ʒrenzter, dafs der Schüler ihn leicht beherrschen kann: Zeus. ·rmes. Bacchus und Silenus. Latona. Persephone. ıöbus Apollo.

Endlich wird auch der Grundgedanke der ganzen Dichtung e Verwandlungen) an den meisten der gewählten Beispiele ıon dem Tertianer greifbar genug entgegen treten. Die Hauptsache len für ihn freilich die einzelnen Lebensbilder selbst sein; d da sind ihm fast alle Gattungen eines Familienbildes vorührt: Mutter mit unmündigen Kindlein, Vater und Sohn, ein ɔendes Paar, Gatten in blühendem und im höchsten Alter, dazu · Einblick in die verschiedenartigsten Situationen vom vollsten illglück bis zum tiefsten Leid, endlich auch in die einhsten und doch tiefgehendsten ethischen Verhältnisse der Pietät l Treue jeder Gattung.

Was nun das Memorieren anbetrifft, so halten wir zwar die ıprägung eines kleinen abgeschlossenen Bildes, etwa des Abschnitts lalus und Ikarus (50 Verse) für fruchtbarer, als das Memorieren zelner besonders bedeutsamer Verse und Passus nach dem Vorılage von Rost; indessen hat jener Vorschlag das für sich, dafs e Folge von charakteristischen Versen aus jeder einzelnen Erzähıg die Festhaltung der ganzen Gruppen wesentlich erleichtern kann.

Untertertia (II. Semester).

II. Bedeutsame Unternehmungen aus dem Zeitalter einfachen Heldentums (Heroenzeit).

1) Die calydonische Jagd, Meleager (VIII 273—524).

Anschlufs an I 7 (Cyparissus). Vorbereitung auf II. IX, aber :h auf die Geschichte der Niobe. Rückbeziehung auf I 3 (Latona). s Landschaftsbild V. 334 ähnlich, wie oben I 1, 2 u. 7 (ein schilfıwachsenes Ried im Waldthal). — Katalog der Helden; aber r bei den berühmtesten Namen ist zu verweilen. — Jagdbild Vorstufe der folgenden Heerfahrten; aber zugleich auch Bild s dem Familienleben und ein psychologisches Motiv onflikt zwischen Mutter- und Schwesterliebe). — Mythogischer Nebengewinn: Artemis, die Parzen und ımeniden. — Die angegebene Abgrenzung macht das Bild ıheitlicher. Die Verwandlung der trauernden Schwestern in Perlhner ist ein den Gesamteindruck störender Flicken.

2) Perseus und Andromeda (IV 615—789).

Bild der Unternehmung eines einzelnen Helden aus der ythischen Zeit. Seine frühere Geschichte ist in vorbereitender

Vorbesprechung mitzuteilen. Die Fahrt zum Atlas und den Gärten der Hesperiden schliefsen wir nicht aus; sie ist uns wichtig als ein Stück in der geographischen Märchenwelt, welche wie durch alle vorgeschichtlichen Heerfahrten, so auch durch die Sage von Perseus aufgedeckt wird. Die Sage vom Atlas ist zugleich Anlafs, die entsprechende Sage vom Herakles in Erinnerung zu rufen. Auch berührt sie sich mit den ähnlichen Stoffen in I 1 und IV 1 (Gesuch um gastliche Aufnahme.)

Das Kernstück bleibt der Kampf mit dem Drachen um die Andromeda. Vorbereitung auf III 3b. (Herakles und Hesione) II 3 (Jason) und III 2 (Kadmus.) Zur Anknüpfung dient die ähnliche Schilderung in Schillers, vielleicht in IIIb behandelter Ballade. Die Fahrt des Perseus durch die Lüfte weist zurück auf I 4 (Dädalus) und bereitet vor IV 1 (Phaethon).

Die Hochzeitsfeier als Kulturbild aus dem häuslichen Leben und die Erzählung von der Erlegung der Medusa wird zur Vervollständigung des Bildes von Perseus hinzugenommen. Hingegen bleibt der Kampf mit dem Phineus und dessen Genossen aus den von Rost dargelegten Gründen fort[1]. — M. N.: Zeus, Hermes, Athene.

3) Jason und Medea, Argonautenzug (VII 1—158 bezw. 353).

Der Hintergrund eine grofse gemeinsame Unternehmung vieler Helden zur Aufdeckung neuer geographischer Welträume, nämlich der Gestade des schwarzen Meeres. Darauf wird in den Eingangsversen und auch im weiteren (V. 62 Symplegaden) wenigstens hingedeutet. Die Ergänzung (Bedeutung und Weg des Argonautenzuges, die Gefahren der Hinfahrt und Rückfahrt) hat der Lehrer zu geben und dadurch das Interesse für den Schlufsakt der Abenteuer, die Kämpfe in Kolchis, vorzubereiten. — Das psychologische Motiv (Konflikt in der Medea zwischen der Liebe zu dem Fremdling und der Kindesliebe) ist auch dem Tertianer schon verständlich. Die Schilderung des Kampfes selbst wird sein volles Interesse erregen. Vorbereitung auf III 2 (Kadmus), Rückbeziehung auf II 2 (Perseus).

Der Abschnitt: Verjüngung des Aeson und Rache an Pelias kann weggelassen werden, wofern die Zeit knapp ist. Im übrigen wird das Entsetzliche dieses Stoffes, welche Rost zur Ausschliefsung desselben bestimmt, durch die Entfernung des Zeitalters und Lokals gemildert. Auch wird sich der Schüler an verwandte deutsche Mährchenstoffe erinnern, wie im Mährchen von dem Machandelboom. — M. N.: Hekate.

---

[1]) Aber auch den Kampf der Lapithen und Centauren (XII), für dessen Lektion Rost entschieden eintritt, lassen wir aus, weil die Gestalt und Geschichte des Theseus in ihm ganz zurücktritt, die übrigen Helden aber dem Tertianer so fremd sind und auch bleiben werden, dafs er ein persönliches warmes Verhältnis zu ihnen nie gewinnen wird.

Es sind im ganzen ca. 580 Verse; also bleibt auch hier Zeit zur notwendigen, zusammenfassenden Durcharbeitung. — Zuwachs von Heldengestalten: Perseus, Meleager, Jason; — von Einzelbildern: Jagd, Abenteuer, Heerfahrt, Einzelkampf, Hochzeitfeier; von psychologischen Motiven: Heldenehre, Konflikt zwischen Mutter und Schwesterliebe (Althaea); zwischen Kindes- und Gattenliebe (Medea); von neuem mythologischen Nebenwerk: Artemis, Parzen, Eumeniden, Athene, Hekate. — Endlich findet sich hier unter den Verwandlungen das Beispiel der am natürlichsten motivierten (die versteinernde Wirkung der Medusa).

An kleinen Einzelbildern für Memorierstoffe fehlt es nicht; vgl. das Landschafts- und Jagdbild aus der calydonischen Jagd VIII 329—344; die Anschirrung der Stiere durch Jason VIII 100—119 u. a. mehr.

Obertertia (I. Semester).

III. Stadt- und Staatengründungen, Übergang zu mehr geschichtlichem Völkerleben.

1) a. Lycaon. b. Sintflut. c. Deucalion und Pyrrha. (I 163—437).

Die Sintflut führt ein neues Geschlecht und eine neue Kultur herauf, und die Erzählung derselben kann daher als Vorbereitung auf die folgenden Abschnitte dienen, wie sie selbst wiederum durch die Erzählung vom Lycaon vorbereitet wird.

a. Seitenstück zu I 2 (Lycische Bauern) und Gegensatz zu I 1 (Philemon und Baucis). — Geographischer Hintergrund (V. 261 ff. Arkadien).

b. Verwandlungen natürlicher Art durch die Umkehrung aller Verhältnisse, V. 295 ff. Zuwachs an geographischen Vorstellungen: der Parnafs (vgl. Ararat).

c. Seitenstück zu I 1 (Phil. u. B.).

b. u. c. Erinnerungen an Stoffe des Alten Testaments (Sündflut, Noah). Sittlicher Gehalt: Gegensatz von impietas (Lycaon) und pietas (Deucalion und Pyrrha). — Myth. Nebengewinn: Götter-Versammlung. Zeus. Nereus, Triton, die Nereiden.

2) Kadmus gründet Theben (III 1—137).

Geographischer und lokaler Hintergrund (Delphi und Theben. Zugleich Vorbereitung auf den Schauplatz der Niobesage). In dem Kernstück (Kampf mit dem Drachen und der Drachensaat) Verwandtschaft mit altgermanischen Mythen und Sagen (Sigurd. Fafner), Rückbeziehung auf II 3 (Kampf des Jason), aber die Kämpfe hier mit dem bestimmten Ziel einer Stadtgründung (V. 130). — M. N: Phöbus Apollo.

3) Zur Geschichte Trojas.

Es ist zweckmäfsig, dafs die Bekanntschaft mit der Sage von Troja früh vermittelt, und besonders auch diejenigen Partieen vor-

geführt werden, welche durch die Odyssee und Ilias nicht zur Kenntnis kommen. Also die Sagen vornehmlich auch vom Ursprung und Untergang der Stadt.

a. Die Griechen in Aulis (XII 4—38).

Als Überleitung zu den Schicksalen Trojas. (Vgl. d. Eingang v. 4—6.) — Heereszug eines Völkerbundes. Geographischer Hintergrund auch hier. Die Andeutungen des Dichters sind durch Hinweisung auf die sonst bekannten Nebenumstände der Heerfahrt zu ergänzen. Die Erzählung von der Verwandlung der Schlange ist Vorbereitung auf Il. IX. — M. N: Nereus. Diana.

b. Laomedon (XI 194—220).

Sage von der Gründung Trojas. Sie wird gelesen vor allem zur Gewinnung der Kenntnis des Lokals (fretum, Sigeum, Rhoeteum, die Akropolis von Troja). — Seitenstück zu Perseus und Andromeda. M. N: Poseidon, Apollo, Herakles.

c. Trojas Fall, Hekabe[1]) (XIII 408—575).

Vorbereitung auf den Vergil und Homer. Bekanntschaft mit den Gestalten Astyanax, Kassandra, Neoptolemus. Der Opfertod der Polyxena als vollständigeres Seitenstück zur Opferung der Iphigenia in Aulis. Die Trauer der Hekabe Seitenstück zu derjenigen der Althaea und Vorbereitung auf den Stoff der Niobe. Peripetie von höchstem Glück zu tiefstem Leid, wie in der Geschichte der Niobe. Zuwachs: Das Moment der Todtenklage.

Im ganzen c. 630 Verse; also auch hier bleibt Raum zu verknüpfender Durcharbeitung. Zuwachs an Bildern: Theben, Troja. Der Fortschritt liegt in dem Übergang zu mehr historischen Schilderungen, in der Darbietung eines gröfseren Zusammenhangs (Trojas Schicksal) und in der Hinweisung auf das Los und Leid des Völkerlebens. Zuwachs an neuen mythologischen Vorstellungen: Götter-Versammlung. Triton. Nereus. Nereiden. Eris. Herakles.

Obertertia (II. Semester).

IV. Innenleben, Psychologische Motive. — Anhang: Die Weltalter und Kosmogonie.

1) Phaethon (II 1—366).

Thema: Die ὕβρις der titanisch sich vermessenden und die Vermessenheit sühnenden Menschennatur (vgl. Goethes Zauberlehrling, Uhlands Glück v. Edenhall u. a. m.

Der Flug des Phaethon weist zurück auf Dädalus (I 4) u. Perseus (II 2). Der geographische Untergrund V. 217 ff. giebt Anlafs zur Verwertung der früher gewonnenen geographi-

---

[1]) Der Waffenstreit wird ausgelassen, weil die langatmigen Reden des Aias in das Bild des homerischen Aias völlig fremde Züge hineintragen.

schen Vorstellungen. Am Schlufs das Element der Totenklage wie oben III 3, c (Hekabe). Die Verwandlung der Heliaden bereitet auf das Motiv IV 2 (die Töchter der Niobe) vor. Mythol. Nebengewinn: Phöbus Apollo, Aurora. Thetis.

2) Niobe (VI 146—312).

Das Lokal ist bekannt aus III 2 (Kadmus), aber das Bild verwandelt und die Gründungssage erweitert (mediae viae, regia Cadmi, arx Cadmeis, fidibus commissa moenia). Anschauliche Schilderung des engeren Schauplatzes (palästra V. 218). Die Familienbilder der ersten Gruppe werden erweitert: die Mutter mit 7 stattlichen Söhnen und 7 blühenden Töchtern (vgl. die Hekabe III 3, c und Schillers Graf von Habsburg). Durchsichtige Gliederung des Stoffes nach einzelnen Scenen. Steigerung in denselben. Thema und psychologisches Motiv: Vermessene Überhebung der Menschennatur gegen die Gottheit, welche zu jähem Fall führt. — Vertiefung des Bildes vom Wechsel höchsten menschlichen Glückes zu tiefstem Leid, wie es in der Hekabe vorgeführt war. Indirekte Predigt von der σωφροσύνη, wie in den künftig zu lesenden Tragödien. — Niobe eine Schmerzensgestalt, wie Althaea, Medea, Hekabe (Steigerung). Die Art der Verwandlung (Versteinerung) entspricht dem Seelenzustande. Lokale Beziehung: das Felsbild der Niobe am Sipylus. — Die bisher vorgeführten Bilder sind hier am reichsten zusammengefafst und erweitert (Opferzug; Kampfspiele zu den früheren Kampfesbildern; die Götter selbst erscheinen als kämpfend). — Tiefste Behandlung eines psychologischen Themas; sie setzt das reifste Verständnis voraus, gehört also an den Schlufs, nicht wie Rost will, an den Anfang der Ovidlektüre in Tertia. — M. N: Apollo, Artemis, Latona (vgl. I 3: Latona in terris errans.)

Anhang.

Erst zum Schlufs wird verstanden werden können und auch eines Tertianers Interesse finden, was häufig ganz verkehrt zuerst gelesen wird: Die Schilderung der Weltalter und der Kosmogonie. Und zwar ist sie in dieser Stufenfolge zu lesen, damit das Abstrakteste und Schwerste den Schlufs macht.

a. Die Weltalter (I 89—150).

Um dem Tertianer auch solche Stoffe nahe zu bringen, mag ihm mitgeteilt werden, wie nach O. Peschel (Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen 2. A. 1877 S. 137) die Europäer unmittelbar nach der Entdeckung Amerikas durch Columbus die Zustände der westindischen Inselbewohner schilderten: „Ohne Bedeckung ihrer Blöfsen, ohne Mafs und Gewicht, ohne den Fluch des Geldes, ohne Gesetz und ränkesüchtige Richter, befriedigt von den Gaben der Natur und sorglos um das Künftige geniefsen jene Menschen ein goldenes Zeitalter.“ — Beispiele zur Schilderung des letzteren Zeitalters werden die voraufbehandelten Stoffe

aus dem Ovid selbst reichlich darbieten, und so kann dieser Abschnitt Mittel werden zu einer letzten Durchmusterung der voraufgegangenen Einzelbilder. In der Schilderung des goldenen Zeitalters aber wird der Schüler schliefslich zu dem Ausgang aller Bilder, der Schilderung patriarchalisch-idyllischer Zustände zurückgeführt und der Kreis somit geschlossen.

b. Das Chaos und die Entstehung der Welt (I 1—88).

Ein Hinweis auf die biblische Erzählung wird hier vom Schüler erwartet werden; er selbst wird die daraus bekannten Vorstellungen als Apperceptionsmaterial heranziehen. Der Lehrer hat in taktvoller Weise dafür zu sorgen, dafs dasselbe fruchtbar gemacht werde, wie denn überhaupt die Interpretation dieser letzten beiden Abschnitte die sorgfältigste Präparation nötig macht mit Rücksicht auf den Inhalt der Dichtung, weit mehr aber noch mit Rücksicht auf das wie? der Behandlung und der Bearbeitung für den Standpunkt des Schülers.

Wir glauben dargelegt zu haben, dafs auch die Ovidlektüre in Tertia, recht ausgewählt und zu recht einheitlichen Gruppen gegliedert, Gelegenheit genug darbietet, das zu thun, was jedem Unterricht, weil er Interesse erzeugen soll, obliegt, nicht nur für Bildung von geordneten Vorstellungsreihen, sondern auch für ihre innige Verwebung zu sorgen (H. Kern, Grundrifs der Pädagogik § 10). Und wir sind etwas reichlicher in der Wiederholung von Hinweisungen auf ein Hinüber und Herüber der die einzelnen Einheiten verbindenden Beziehnngen gewesen, um die Wege anzudeuten, wie auch an diesem Stoff die andere Forderung erfüllt werden kann: „Der erziehende Unterricht hat die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen miteinander zu einem möglichst verschlungenen und doch übersichtlichen Ganzen zu verweben, sodafs eine leichte und sichere Gedankenbewegung von einer Vorstellung zur anderen nach allen Seiten stattfinden kann. Die zu bildenden Reihengewebe müssen aus dem Wissen ein das gesamte Innere des Zöglings beherrschendes, wohlverbundenes und verwebtes Ganzes gestalten (Kern, a. a. O. § 34 u. § 8). Denn der Wissensstoff der Seele wird erst Eigentum, wenn sie ihn mit einem Netz wechselseitiger Beziehungen überspinnt (O. Willmann, Pädag. Vorträge S. 81)[1].

Halle a. S. O. Frick.

[1] Vgl. auch Stoy, Encyklopädie der Pädag. S. 343; Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht S. 153; — Herbart, Pädag. Schriften I S. 406: „Der Unterricht schaffe Klarheit jeder Gruppe; er associiere die Gruppen auf das fleifsigste und mannigfaltigste und sorge, dafs die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäfsig geschehe."

Einige Bemerkungen zur Methode des geographischen Unterrichts.

Die Seite der geographischen Unterrichtsmethode, von der hier hauptsächlich die Rede sein soll, hat, soweit ich sehe, in der neueren Fachlitteratur nicht die energische Vertretung gefunden[1], die sie mir zu verdienen scheint, namentlich im Vergleich zu dem so viel und lebhaft besprochenen Kartenzeichnen. Ob nun wohl die Unterrichtspraxis in dieser Beziehung so gar nicht eines litterarischen Wegweisers bedurft hat, weil sie allerorten schon den Weg ging, der sich bei näherer Prüfung als der gangbarste und zielnächste ausweisen dürfte? Verf. zweifelt doch sehr, ob es nicht manchem jungen Fachgenossen noch so ergehen dürfte, wie es ihm selbst ergangen, nämlich dafs er nach dem Vorbild der Geschichtsstunde auch den geographischen Unterricht behandelt, dafs er vorträgt, statt das gute Beste von den Schülern selbst, allerdings auf Anregung seiner Fragen, vortragen zu lassen. Das ist das Fehlerhafte, wovor die folgenden Zeilen hauptsächlich warnen möchten, eine Warnung, die nicht den Anspruch macht durchaus neu zu sein, aber einmal in starker Betonung wiederholt vielleicht diesem und jenem willkommen sein wird. Demnach will ich versuchen, Eigenart und Vorzüge einer möglichst dialogischen Methode im geogr. Unterricht etwas näher zu beleuchten, dabei auch ein kurzes Wort über die geogr. Exkursionen sagen und am Schlufs noch einen bescheidenen kritischen Blick auf das vielgepriesene Kartenzeichnen werfen.

Ich glaube der Beistimmung eines jeden sicher zu sein, wenn ich den höchsten Zweck allen Schulunterrichts, soweit er die Ausbildung des Geistes betrifft, darin erkenne, das Denkvermögen des Lernenden zu erwecken und durch beständige Pflege zu stärken; gegen diese Aufgabe mufs die andre, die Ausrüstung mit einem gewissen Bestand positiver Kenntnisse, ohne Zweifel zurücktreten. Das Denken eines Menschen entwickelt sich aber im Grunde nur durch eigene Übung: es mufs sich selbst in Bewegung setzen, statt immer erst den Anstofs von fremder Hand zu erwarten, und mufs sich selbständig bewegen, statt blofs mitgenommen und mitgeschoben zu werden. Mit anderen Worten, es mufs neben seinem blofs receptiven Verhalten auch produktiv thätig sein. Darin liegt im Unterschied zu dem Lehrvortrag das Segensreiche einer energisch betriebenen heuristischen Methode[2]). Selber suchen und selber finden lassen, nur zurechtweisen und ein-

[1]) Vgl. z. B. das sonst vortreffliche Referat über den erdkundlichen Unterricht in den Verhandlungen der pommerschen Direktorenkonferenz vom J. 1882, das sie nur flüchtig berührt.

[2]) Man vergleiche Lessings eindringliche Anpreisung dieser Methode in seiner Abhdl. über die Fabel Kap. V.

greifen, wo es gilt vor Abwegen zu bewahren oder über unüberwindliche Hindernisse hinwegzuhelfen. Wie kaum ein anderes Unterrichtsfeld eignet sich nun grade die Geographie zum Betrieb dieser Methode, und das eben begründet einen grofsen Vorzug dieses Fachs einem nah verwandten gegenüber, nämlich der Geschichte. Hier liegt vor dem Schüler ein ausgedehntes dunkles Reich, das wenngleich nicht aller Voraussicht, Vorberechnung und Ahnung entzogen doch zu vielgestaltig, reich und chaotisch bewegt ist, als dafs er durch versuchsweise Vorausermittlung geschichtlicher Entwicklungen und Thatsachen seine Denkkraft üben und schärfen könnte. Die Geschichte ist eben der Bereich, wo menschliche Freiheit einerseits, der Zufall anderseits in buntem Wechselspiele walten, um die verschlungensten Einzelerscheinungen hervorzurufen: sie können ihrer sehr grofsen Mehrheit nach nur erlernt und gewufst, also in Anwendung auf den Zweck unserer Besprechung nur vom Lehrer vorgetragen, nicht aber vom Schüler selbst durch Nachdenken gefunden werden. Ganz anders und zu ihrem Vorteil verhält es sich mit der Geographie. Einmal, weil hier viel weniger menschliche Freiheit als feste Naturgesetze herrschen. Sind diese dem Schüler bekannt, so darf er sich auch in vielen Fällen getrauen ihre Wirkungen gewissermafsen a priori durch Schlufsfolgerungen und Kombinationen zu ermitteln. Und zum anderen, einen grofsen Teil der geogr. Kenntnisse hat er auf Papier oder Leinwand vor Augen, allerdings aufgezeichnet in einer ihm zunächst unverständlichen Zeichenschrift. Aber es ist nun eben das Heilsame, das formal Bildende, ihn allmählich den reichen Inhalt dieser Rätselschrift entziffern zu lassen. Die nötigen Vorbemerkungen zur Deutung der Zeichen und Farben sind schnell genug vom Lehrer abgethan[1]). Nun kommt es darauf

---

[1]) Soweit die Deutung die Verkleinerung des wirklichen geogr. Objekts, also den Zeichenmafsstab, ferner die unterschiedliche Darstellung von Meer und Land, Farbentöne für Hoch- und Tiefland, Grenz- und Weglinien, Flufsläufe und Städtezeichen, letztere auch rücksichtlich ihrer den sonstigen Mafsstab übertreibenden Zeichnung betrifft, so wird niemand die Leichtigkeit derselben bestreiten. Nicht viel schwieriger ist bei der durch die Schulzwecke gebotenen elementaren Behandlung die Einführung in die Terrainzeichnung, wie sie etwa in Quarta am Platz sein dürfte. Man gehe von der einfachsten Form zweier Kegelberge von gleicher Höhe, aber verschiedenem Umfang aus und projiziere sie aus der senkrechten Vogelperspektive, deren Allgemeingültigkeit für die Zeichnung aller Kartenelemente betont wird, mit Kamm und Fufs auf die Tafel; sodann trage der Lehrer die Bergschraffen ein, die ohne irgend feiner berechnet zu sein nur der Erkenntnis dienen sollen, dafs ihre gröfsere oder geringere Stärke und Dichte die steilere oder sanftere Absenkung andeutet. Hiernach mag man noch einige weniger regelmäfsig gestaltete Bodenerhebungen in gleich roher Art darstellen, resp. durch die Schüler darstellen lassen, indem man ihnen unter den erforderlichen Erläuterungen unregelmäfsig verlaufende Isohypsen zur Ausfüllung mit entsprechenden Bergstrichen vorzeichnet. Weist die Umgebung der Schulstadt Gebirgsformen auf, so versäume man nicht, sie — natürlich wieder in groben Zügen — an der Tafel zu skizzieren; es hat viel Gutes, wenn der

an, dafs der Schüler in unausgesetzter Übung aus seinem Atlas herausliest und herauslesen lernt, was alles darin steht; es wird ihm da ergehen, wie einem Bergmann in einem reichen Schacht; lange, lange wird er immer Neues entdecken und herausholen, je besser er suchen lernt. Aber das Suchen lernt sich eben nur durch eignes Suchen. So mufs er denn nach Kräften selbst lesen, selbst beobachten, selbst berichten, der Lehrer hingegen sich auf die nötigsten und auch dann meist frageweise gegebenen Direktiven beschränken. — Und ähnlich verfahre man bei den Dingen, die der Atlas nicht darstellen will oder kann, also besonders bei natur- und völkergeschichtlichen Vorgängen und Thatsachen. Man locke, wo immer es angeht, durch geschickte, zweckvolle Fragen, die natürlich stets an etwas dem Schüler aus Schul- oder Selbstunterricht Bekanntes anknüpfen müssen, den Wissensstoff aus ihm selbst heraus: so wird er nicht nur unter eigner energischer Mitwirkung von ihm angeeignet, sondern auch innerlich gleich klarer verknüpft und durcharbeitet. — Dann beglückt, wie ich glaube, den Unterricht auch ein reicher Erfolg. Welche Freude giebt dem Lernenden das Bewufstsein, selbst zu finden und zu entdecken, wenn auch in Wirklichkeit die Fragestellung des Lehrers ihm wesentlich unterstützt, oft genug ihm die Hauptsache vorwegnimmt und nur das Nebensächliche oder Leichtere zur Beantwortung übrig läfst. Welche eifrige Denkarbeit, wie viel gröfsere Aufmerksamkeit und Spannung dürfte sich in solchen Stunden entwickeln! Darin gleicht diese Methode ganz den angenehmen Wirkungen des Rätselratens: nur dafs es höhere Aufgaben gilt, eine Verstandesübung in zusammenhängenden Dingen und wichtigere Kenntnisse.

Es versteht sich von selbst, dafs der Schüler das, was er zum Teil oder ganz selbst gefunden und erarbeitet hat, auch fester behält, als was er blofs gehört, was er nur receptiv auf sich hat einwirken lassen. Die Dauer unserer Erinnerung hängt von dem Grade der Energie ab, womit der Erinnerungsgegenstand einst unser Denken beschäftigte.

Gewifs wird es mit der Ausdrucksfähigkeit der Schüler vorerst etwas hapern; aber nur so lange, als es an der Klarheit der Erkenntnisse gebricht. Denn ein jeder kann aussprechen, was er klar erkannt hat. Nun ist es eine durchaus richtige Wahrnehmung Bormanns, dafs der Schüler im Versuch sich auszudrücken, in seinem Ringen danach, dem mehr oder weniger

---

Schüler eine eingelebte Terrainanschauung in dem Kartenbilde wiederfindet. Ich meine, durch dies Mittel und nunmehrige Übungen im Terrainlesen, für die sich anfänglich wohl am besten Städte von leicht übersehbarer landschaftlicher Lage wie Turin, Genua, Triest, Jerusalem u. s. w. eignen, wird der Schüler ohne Mühe befähigt werden, auch die kartographische Darstellung einfacherer Bodenformen in leidlich der Wirklichkeit entsprechende Phantasiebilder umzusetzen.

dunkel aus dem Atlas in sein Bewufstsein getretenen Bilde Licht und seinen Beobachtungen Klarheit zu geben, sich auch die Anschauung und Erkenntnis klärt und damit hinwieder sein Ausdruck. Denn soweit die Schwierigkeit desselben blofs in mangelnder oder unzureichender Kenntnis der Kunstsprache beruht, ist sie bald und leicht durch Aneignung derselben gehoben. Es ist unausbleiblich, dafs durch derartige Übungen die Schüler überhaupt an Denk- und Sprachgewandheit bedeutend gewinnen.

Das Ergebnis der vorstehenden Ausführungen, die entfernt nicht alles beibringen wollen, was sich zu Gunsten dieser Unterrichtsweise beibringen liefse und auch schon von anderen zum Teil beigebracht ist[1]), fafst sich also hierin zusammen: Man gebe den verwerflichen Grundsatz geographischer Lehrvorträge auf, wo er etwa noch bestehen und den Charakter der Unterrichtsstunde bestimmen sollte, und betreibe statt dessen grundsätzlich von der untersten bis zur obersten Stufe, selbstverständlich in entsprechend abgestuftem Unterrichtston die dialogische Methode. Eine bedeutende Stütze für eine solche selbständigere Haltung gewährt dem Schüler die dringend anzuratende Kenntnis der schematischen Gesichtspunkte, welche allen umfassenden geographischen Betrachtungen und somit auch der Stoffanordnung der Lehrbücher zu Grunde liegen; es sind diese: 1) Lage und Umrisse (Raumgröfse, Gliederung). 2) Bodengestalt (Hoch- und Tiefland; Richtung, Höhe, Form, geologische Entstehung der Bodenerhebungen). 3) Bodenart (mehr oder weniger fruchtbarer Boden, Steppe, Wüste). 4) Gewässer (Flüsse und Seeen; Richtung, Wasserschatz, Gefälle u. s. w.). 5) Klima (wesentlich bedingt durch Breiten- und Höhenlage, auch Meereseinflüsse; das Wichtigste über Temperatur, Winde und Niederschläge). 6) Flora (die charakteristischen und wichtigsten Nutzgewächse). 7) Fauna (charakteristische Tierformen). 8) Bewohnerschaft rücksichtlich ihrer Race und Sprache, sowie ihrer wirtschaftlichen, geistigen und politischen Kultur (Ackerbau, Gewerbfleifs, Handel; Religion, Kunst und Wissenschaft; Staatsform u. s. w.). Kein Lehrer sollte — ganz abgesehen von dem Grunde gröfserer Übersichtlichkeit — unterlassen von früh an[2]) und immer wieder seinen Unterrichtsstoff in markanter Weise, die darum noch nicht schablonenhaft zu sein braucht, um diese festen Haltpunkte zu gruppieren; haben sich die Schüler dieselben erst einmal völlig zu eigen gemacht, was bei einigermafsen strenger Festhaltung seitens des

---

[1]) Vgl. z. B. die vortrefflichen Ausführungen O. Peschels in s. Abhdl. I S. 436 und Bormanns in Diesterwegs Wegweiser 2 Bd. 4. Abtlg.; desgl. die Äufserungen v. Sydows über das Kartenlesen, abgedruckt in G. Mikusch Beitr. z. Unterr. in d. Geogr. (Brünn 1883) S. 6.

[2]) Schon in Quinta suche ich meine Schüler an die meisten jener Kategorieen zu gewöhnen, indem ich sie längere Zeit hindurch beständig ein diktiertes Verzeichnis derselben während der Lehrstunden benutzen lasse.

Lehrers leicht und bald geschieht, so haben sie damit auch einen Einblick in das, worauf es in der Geographie ankommt, und zugleich sichre Handhaben zu eignem erfolgreichen Kartenlesen und -interpretieren gewonnen, um nun immer mehr der fragenden Unterstützung des Lehrers entbehren und sich zu kleineren selbständigen Vorträgen über eine ganze Reihe von Erscheinungen aufschwingen zu können. — Anderseits thut es keinen Schaden, wenn der Schüler in mehr oder minder zahlreichen Fällen die Antwort auf die vorgelegte Frage schuldig bleibt und damit dem Lehrer überläfst: immer bleibt der fragenden Lehrform doch der grofse Vorzug, dafs sie die geistige Mitarbeit der Lernenden am kräftigsten anregt, die verhältnismäfsig gröfste Aufmerksamkeit hervorruft. — Natürlich bleibt auch bei weitgehendster Befolgung derselben immer noch ein Rest des Unterrichtsstoffs übrig, der keine andre Weise der Übermittlung als den Vortrag des Lehrers zuläfst: er besteht in dem durchaus Neuen, das weder in dem grade gebrauchten Atlas[1]) steht noch von dem Schüler aus schon erworbenen Kenntnissen hergeleitet und kombiniert werden kann, z. B. vieles aus Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt[2]). Auch schliefst die hier empfohlene Methode nicht etwa die zeitweilige Einlage zusammenfassender, anschaulicher Schilderungen von Land und Leuten aus; sie will nur den Vortrag verdrängt wissen, wo er ohne Schaden entbehrlich und mit Nutzen ersetzbar ist durch die dialogische Lehrform.

Nur im Vorübergehen möchte ich an dieser Stelle daran erinnern, wie sehr der geogr. Klassenunterricht grade auch bei dem hier gewünschten Betrieb noch einer Unterstützung bedarf durch möglichst häufige Exkursionen, wenn auch nur in die nächste Umgebung. Aus der Wirklichkeit entnimmt man am besten seine geographischen Anschauungen, viel unzulänglicher aus geographischen Charakterbildern oder gar aus Anzeichnungen des Lehrers an der Wandtafel, wie nützlich beide auch sein mögen; dort

[1]) ad vocem Atlas erinnere ich an den oft erhobenen Anspruch, dessen Erfüllung für die Durchführung der hier empfohlenen Methode geradezu unerläfslich ist, dafs nämlich sämtliche Schüler der Klasse mit dem gleichen Atlas ausgerüstet sind; dieser mufs hauptsächlich die zwei Erfordernisse möglichster Knappheit und Deutlichkeit erfüllen, was neben anderen Vorzügen vor allem dem Debesschen Schulatlas (mit 31 Karten) nachgerühmt sein mag.

[2]) Vielfach wird man übrigens auf den beiden ersten Gebieten durch den naturbeschreibenden Unterricht vorgearbeitet finden, so dafs es dann nur Erinnerungen aufzuwecken gilt. Das geschehe dann wieder, wie ich schon oben empfahl, mittels der dialogischen Methode. — Ziffern werden im allgemeinen auch nur durch den Lehrer mitgeteilt werden können; eine Ausnahme machen allenfalls die Raumzahlen, welche der Schüler wenigstens nach dem Kartenmafsstab und den Breitengraden, wo nötig mit Zuhilfenahme seiner geometrischen Kenntnisse selbst annähernd berechnen kann und zur Übung seines räumlichen Orientierungsvermögens dann und wann auch selbst berechnen soll.

empfängt man gleichsam aus erster Hand, hier aus zweiter Jedes Kind bringt schon solche objektiven Eindrücke in die Schule mit; aber sie müssen, um die Phantasie hinreichend zur Vorstellung der Gesamtbeschaffenheit eines Landes zu befähigen, durch fortgesetzte zweckmäfsig vom Lehrer geleitete Besichtigung der Naturkörper bereichert und geschärft werden. Die landschaftlich ärmste Umgebung ist reicher an solchem Anschauungsstoff, als man beim ersten Blick denken sollte; oft können verwandte Erscheinungen die Stelle fehlender vergleichsweise vertreten: ein Flufs giebt selbst einer schwachen oder wenig entwickelten Phantasie Anhalt genug zur Vorstellung eines Stromes, ja im Notfall wohl auch ein Hügel im Verein mit der allen bekannten Schnee- und Eisbildung zur Ausmalung eines Gletscherberges u. s. w. Der Lehrer mufs nur zuvor das Exkursionsgebiet begehen, studieren und den mitzuteilenden Beobachtungsstoff vorher umsichtig und zweckmäfsig zurechtlegen. Auch empfiehlt es sich aus mehrfachen Gründen nicht mehr als etwa 15 Schüler an solchen Ausflügen teilnehmen zu lassen.

Wenn ich nun lebhaft wünsche, jenes katechetische Verfahren im geogr. Unterricht weit und breit anerkannt und durchgeführt zu sehen, so bekenne ich zugleich offen, der zeichnenden Methode nicht einen so hohen Wert beilegen zu können, als ihr zumeist beigemessen wird. Nach meiner unmafsgeblichen Überzeugung würde besser der Nachdruck auf kartenlesende Übungen der vorbezeichneten Art gelegt und nur ein Nebengewicht auf das Kartenzeichnen. Dies hat, so glaube ich mit allem bescheidenen Vorbehalt des Irrtums, nicht so durchschlagende praktische Erfolge aufzuweisen, als die vielen und beredten Anpreisungen erwarten lassen. Ganz mufsten sie ausbleiben, ja sich in ihr Gegenteil verkehren, wenn ein Lehrer, wie das früher nicht selten vorkam, dem Schüler die Nachbildung eines Atlasbildes mit seiner ganzen Stoffülle ohne oder auch mit Anleitung auftrug. Aber das Ungeschick der Anwendung kann nicht die prinzipielle Richtigkeit einer Methode beeinträchtigen. Wie steht's nun heutzutage? Nach vielen verfehlten und mehr oder weniger gelungenen Versuchen dürfte in dem neuen Debesschen Zeichenatlas das Beste seiner Art geboten sein. Hier ist die mühsame und schwierige Vereinfachung der Karte dem Lehrer gänzlich abgenommen; ihre Grenze mufste sie freilich an der Ähnlichkeit mit der Vorlage finden, sollte sie anders nicht zu Zerrbildern führen; und kaum möchte ich glauben, dafs die von dem frgl. Atlas gezogene Grenze erheblich weiter im Sinne noch gröfserer Einfachheit und Leerheit überschritten werden kann. Nun sehe man aber einmal die Blätter genauer an! Welche Fülle und Überfülle noch immer! Da werden z. B. in der Küstenlinie Spaniens eine namhafte Anzahl von Einschnitten beibehalten, die Umrisse der Gebirge noch sehr mannigfaltig gezeichnet, die Flüsse mit zahlreichen Krümmungen einge-

tragen, viele Gradtrapeze mit Zahlen aufgelegt u. s. w. Kaum dürfte sich eine beachtenswerte Stimme dafür erheben, dafs alle diese auf dem Kartenblatt schwer entbehrlichen Einzelheiten wirklich eingeprägt und fest gewufst werden sollen. Wenigstens scheint mir der etwaige Nutzen mit der aufzuwendenden Mühe in einem sehr fragwürdigen Verhältnis zu stehen, und in jedem Falle erforderte das eine noch häufigere Wiederholung der Zeichnung als in der dem Zeichenatlas beigegebenen Erläuterungsschrift in Anspruch genommen wird. Aber selbst diese Zahl 5 bis 6mal will mir durchaus zu hoch gegriffen erscheinen; ein mehr als zweimaliges Zeichnen derselben Kartenvorlage dürfte selbst den zeichenlustigsten Schüler langweilen. Will man aber jene Dinge nicht lernen, will man nur die Hauptsachen, also in unserem Beispiel den vorherrschenden Verlauf der spanischen Küste, die Grundform der Gebirge, nur ganz wenige Richtungswechsel der Flüsse etc. merken lassen, so genügt dafür nach der selbstverständlich gebotenen vorgängigen Durchnahme ein ein-, allenfalls zweimaliges Zeichnen, zumal, wie ich glaube, wenn sie in der dargelegten dialogischen Art bewerkstelligt wird. Da hat denn allerdings die Zeichnung ihr gutes Recht und ihren Nutzen; sie prägt das Bild fester ein, sie schärft den geographischen Blick und übt die Hand; mit dieser Einschränkung, aber auch nur mit dieser, bin ich gleichfalls ein Anhänger und Vertreter des Kartenzeichnens, wenngleich ich nicht mit der Bemerkung zurückhalten will, dafs der Schüler durch ein genaues Kartenlesen in demselben Zeitraum wohl ebenso treu das Bild in sein Gedächtnis aufnehmen dürfte.

Marienwerder. Harry Denicke.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) **Franz Hübl, Übungsbuch für den Latein-Unterricht in den unteren Klassen des Gymnasiums (nebst einem Vokabularium) I. Teil, für Sexta. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1880. IV und 115 S. gr. 8.**

2) **Franz Hübl, Übungsbuch für den Latein-Unterricht in den unteren Klassen der Gymnasien (mit einem lateinischen und deutschen Wörterverzeichnisse) II. Teil, für Quinta. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1880. IV und 166 S. gr. 8.**

3) **H. Meurer, Lateinisches Lesebuch mit Vokabular. Erster Teil, für Sexta. Weimar, Hermann Böhlau, 1880. IV und 96 S. 8. Preis 65 Pf.**

4) **H. Meurer, Lateinisches Lesebuch mit Vokabular. Zweiter Teil, für Quinta. Weimar, Hermann Böhlau, 1880. IV und 168 S. 8. Preis 1,20 Mark.**

5) **H. Busch, Lateinisches Übungsbuch nebst einem Vokabularium und kurzem Abrifs des grammatischen Lernstoffes. Zweiter Teil, für Quinta. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1880. IV und 191 S. 8. Preis 1,80 Mark.**

Aufgabe des Latein-Unterrichts in der untersten Klasse der Gymnasien ist nach dem Verf. des zuerst genannten Buches die Erlernung der regelmäfsigen Formenlehre in der Anordnung der Grammatik; vorweggenommen werden nur einige Formen der Verbalflexion, damit ein mannigfaltigerer Gebrauch der Kasus erzielt wird: es sind hauptsächlich die Ind. Praes. Act. u. Pass. Der Unterricht geht vom grammatischen Paradigma aus, der Lehrer liest dasselbe laut vor, läfst es darauf von einzelnen Schülern an demselben Worte, dann an andern Worten nachbilden und geht dann zu einzelnen Formen aufser der Reihenfolge über. Darauf folgt erst Lesen, Analysieren, Übersetzen der zum Paradigma gehörenden lateinischen Sätze; das Lesebuch wird also zuletzt gebraucht. Dem entsprechend beginnt auch das Übungsbuch mit dem Vokabular (S. 7—46; S. 1—6 sind nicht vorhanden), „auf dafs der Schüler jedesmal erst aus diesem und durch dieses alles sich erwerbe, was der Übersetzung von Übungsbeispielen vorangehen mufs“. Die „wenigen Mängel“, welche das Vokabular noch birgt, bittet der Verf den Lehrer zu entschuldigen „und vorläufig die fehlenden Vokabeln den Schülern zu diktieren“.

Der gesamte Stoff ist auf wöchentlich 6, im ganzen auf 248 Lehrstunden, d. h. auf ein Schuljahr von 41 Wochen verteilt. In der vierten Stunde lernt der Schüler aufser *amor* ich werde geiebt sogleich *delector* ich werde ergötzt, (reflexiv) ich ergötze nich; *exoror* lasse mich erbitten; in der fünfzehnten Stunde rfährt er dann, dafs *gaudeo* mit aktiver Endung heifst ich freue nich, und in der folgenden *coerceor* ich schränke mich ein; *xerecor* 2. ich übe mich; in der 44. Stunde lernt er Imperekt und historisches Perfekt unterscheiden. Ob der Verf. wohl laubt, dafs durch ein solches Durcheinander das Lernen erleichtert ird? dafs die Kraft des Quintaners ausreicht um zu verstehen: *necesse est*: Forderung der absoluten, in der Natur der Sache egründeten Notwendigkeit; *oportet*: Forderung des Verstandes nd der Vernunft?" (Kursus f. Quinta S. 25[2]; dazu *opus est, debere, decet, cogi, iuberi,* ebend. S. 6). Doch es ist auch nicht nötig: "Für gewöhnlich werden aber *oportet* und *necesse est* ohne wesentchen Unterschied gebraucht" (S. 25[2]), wozu also die ganze Anerkung in einem Übungsbuch für die untersten Klassen? Die bungsbeispiele für Sexta S. 47—115 bestehen zuerst aus einlnen nebeneinandergestellten Verbalformen, die für jeden Schüler, r das Paradigma ja vorher gelernt und an verschiedenen Verben übt hat, nicht mehr notwendig sind; sie gehen dann allmählich Sätzchen und Sätze über. Vergebens sucht man in dem ganzen ıch nach dem Ruhepunkte eines zusammenhängenden Stückes, m Verf. schien es „überflüssige Raumverschwendung ısammenhängende Lesestücke selbst leichteren Inhalts im Anhange ızufügen", er giebt dafür lieber zur Repetition eine neue Kollekon von Sätzen, für die er auch nur eine teilweise Durchübung wartet. Das Übungsbuch für Quinta schliefst dagegen mit ısammenhängenden Lesestücken, die durchgenommen werden können". Sie zerfallen in zwei Abschnitte: I. *De animalibus,* für solche Schüler, die sich aus Privatfleifs mit lateinischen Ausrücken bekannt machen wollen, die ihnen freilich nicht oft, vielicht auch gar nicht mehr begegnen werden". Den fleifsigen chülern würde ich gerade deshalb raten, sich nach einem andern esestoff umzusehen. Unter II. folgen *Fabulae*, unter III. *Narrationes.* Aus dem grammatischen Pensum ist der zweiten Stufe s Unregelmäfsige, die Ausnahmen, das minder Gewöhnliche aus r Formenlehre, sowie eine erweiterte Kenntnis einiger syntakschen Regeln zugewiesen. Vieles davon ist im erstes Kursus rweggenommen, anderes geht über die Quinta hinaus, z. B. S. 2[4], 29[9], 32[7], 33[7] der Schlufs, 45[8]; gut ist die Übersicht über n einfachen Satz S. 67; die folgenden Paragraphen zielen auf ne systematischere Behandlung der Syntax, als sie für Quinta gemessen scheint. Dazu kommt die Zersplitterung des Buches ı „Übungsbeispiele", die kaum zur Hälfte sachlichen Inhalt aufeisen und vielfach allgemeine Bemerkungen, oft nur um eine

bestimmte Vokabel und Konstruktion anzuwenden, enthalten. Ob bei dieser Anlage der Übungsbücher das Urteil, welches sich der Verf. selbst ausstellt: „ein ganz brauchbares Schulbuch geschaffen zu haben“, von vielen geteilt werden wird, bleibt dahingestellt.

Die gerade in den letzten Jahren lebhaft geführte Diskussion über den Latein-Unterricht in den untersten Klassen hat eine Forderung zu allgemeinerer Geltung gebracht. Wir verlangen schon für Sexta und Quinta ein Lehrbuch, welches durch seinen Inhalt dem Schüler nicht nur reale Kenntnis des antiken Lebens bietet, sondern auch durch die Form ihn zur Konzentrierung seiner Aufmerksamkeit auf fest begrenzte und deutlich erkennbare Gedankenkreise zwingt und somit geeignet ist, ein wirkliches Lesebuch zu werden; wir wollen uns des Vorteils nicht begeben, der darin besteht, dafs der Inhalt des Lesebuchs zum Vehikel benutzt wird für die grammatischen Erscheinungen. Hieraus folgt aufser anderem, dafs das Lesebuch zusammenhängende Stücke enthalten mufs.

Unter diesem Gesichtspunkte verdienen die Übungsbücher von H. Meurer volle Anerkennung. In ihnen ist der Beweis geliefert, dafs es möglich ist, den gesamten grammatischen Lehrstoff für die beiden untersten Stufen in zusammenhängenden Lesestücken darzustellen. Es sind 207 und 240 Abschnitte, vorwiegend geschichtlichen und geographischen Inhalts, abwechselnd lateinisch und deutsch. Auch darin erkennen wir einen Vorzug der zusammenhängenden Lesestücke, dafs sie allgemeine Betrachtungen, die dem Sinne eines zehn- oder elfjährigen Knaben nicht entsprechen, weniger aufkommen lassen und den Verf. von selbst auf einen mehr realen Inhalt hinweisen. — Die Vokabeln sind im ersten Kursus nach den Deklinationen geordnet und jedesmal den entsprechenden Übungsstücken vorangeschickt. Im zweiten Kursus findet sich für St. 1—115 eine nach den Lesestücken geordnete Übersicht der Vokabeln (S. 97—128), darauf ein umfangreiches lateinisch-deutsches Wörterverzeichnis (S. 129—166) und für den zweiten Abschnitt des Buches ein deutsch-lateinisches Verzeichnis der neu hinzugekommenen Wörter (S. 167—168). Die Verteilung des grammatischen Stoffes zeugt von genauer Erwägung didaktischer Prinzipien. Die Substantiva der dritten Deklination sind nach Stämmen, die Verba nach den Eigentümlichkeiten der Perfektbildung geordnet; empfehlenswerter schiene es die Nominalstämme durch den Schüler selbst aus dem Genetiv ableiten zu lassen, wozu ihm die Überschriften („Stämme mit K-Lauten“ u. a.) Anweisung geben. Die syntaktischen Regeln sind in einer dem Anfänger angemessenen Form und Ausdehnung im zweiten Abschnitt des Quintakursus verwendet.

Das lateinische Übungsbuch für Quinta von H. Busch zerfällt in drei Teile, von denen der letzte aus zusammenhängenden Stücken besteht, darunter vorwiegend Stücke aus der römischen

und griechischen Geschichte. Dieser Teil ist einem bestimmten grammatischen Pensum nicht zugewiesen. Der erste Teil (S. 1—84) behandelt die regelmäfsige und unregelmäfsige Formenlehre. Der Verf. hat durch Ausscheidung des Unwesentlichen und des Seltneren eine dankenswerte Vereinfachung des Stoffes herbeigeführt, worüber ein „Abrifs des grammatischen Lernstoffs" (S. 175—191) Auskunft giebt. Das Urteil über Fortlassung oder Beibehaltung wird in manchen Einzelheiten immer subjektiv bleiben, in den meisten Fällen wird der Verf. jedoch Zustimmung finden. Der zweite Teil (S. 82—98) enthält einige syntaktische Regeln (Acc. c. inf., Ortsbezeichnung, Part. coniunctum, Abl. absol.) in besonnener Auswahl. Es ist nicht zu bezweifeln, dafs auch dieses Buch mit Erfolg dem lateinischen Unterricht der Quinta wird zu Grunde gelegt werden können.

6) H. Perthes, Lateinisches Lesebuch für die Quinta der Gymnasien und Realschulen. Zweite verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1882. VI und 86 S. gr. 8.

7) H. Perthes, Grammatisch-etymologisches Vocabularium im Anschlufs an Perthes' Lat. Lesebuch für Quinta. Zweite verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1882. VI und 144 S. gr. 8. Preis zusammen 2,40 M.

Für die zweite Auflage des Quinta-Kursus seiner lateinischen Lehrbücher hat H. Perthes mehrfach tiefgreifende Veränderungen vorgenommen. Dem praktischen Bedürfnisse entsprechend sind die Stücke 113—162 der ersten Auflage aus dem Lesebuch für Sexta in den Kursus für Quinta versetzt worden. Dadurch hat Lesebuch und Vokabularium einen gröfseren Umfang erhalten. Eine weitere Vermehrung von etwa 13 Seiten Text ist aufserdem im Lesebuch hinzugekommen. Diese Erweiterung beseitigt einen Übelstand, welcher mit dem Gebrauch der ersten Auflage neben der erst zwei Jahre später vollendeten Formenlehre noch verbunden war; die unregelmäfsigen Verba waren in letzterer nach neuen Gesichtspunkten musterhaft und übersichtlich angeordnet, während die Lesestücke noch eine andere Grundlage voraussetzten. Jetzt ist vollständige Übereinstimmung hergestellt, so dafs die Sätze der beibehaltenen Stücke 113—123 den §§ 114—125 gemäfs in Gruppen verteilt sind. Dasselbe gilt von St. 197. Ein gröfserer Raum ist ferner dem Deponens überwiesen, indem eigene Abschnitte über die Deponentia der einzelnen Konjugationen hinzukommen; neu sind die Stücke 202—213 über die Komposita und St. 216 über *fio* und Komposita von *facio*. Dafs diese Ergänzungen notwendig waren, darüber kann kein Zweifel bestehen, sie übertragen einen allgemein anerkannten Vorzug der Formenlehre auf das Lesebuch; anderseits mufste aber ein Zuwachs von etwa dem sechsten Teile des Buches die Frage nahe legen, an welcher Stelle, falls die vom Verf. verlangte Durchnahme des gesamten Stoffes in

einem Schuljahre nicht möglich sein sollte, gekürzt werden kann. Der Zusatz „Zur Auswahl“ zur Überschrift des zweiten Abschnittes (S. 74) scheint anzudeuten, dafs in einem solchen Fall die zusammenhängenden Stücke aus Horaz zurückzustellen seien; wenn dieser Wink beherzigt wird, so würde die vollständige Bewältigung des Übrigen keine Schwierigkeiten bereiten.

In den noch nicht besonders erwähnten Stücken finden sich gleichfalls Verbesserungen. Von den in dieser Ztschr. 1881 S. 212 beanstandeten Horazstellen ist Stück 197, 12 der ersten Aufl. (A. P. 463—465) getilgt, St. 169, 2 (Epist. 1, 16, 63 ff.) durch ein gut gewähltes Distichon ersetzt, von St. 172, 19 wenigstens der Anfang (Sat. 1, 33, 99) unterdrückt. Zusätze erhielten St. 174, 182 (Satz 8, ein nicht glücklich gewähltes Beispiel), 183; aus der 2. Aufl. hätte die Anmerkung S. 49 fortbleiben können.

Die neue Bearbeitung des Lesebuches hat auch zahlreiche Abänderungen und Erweiterungen des Vokabulariums herbeigeführt, die im einzelnen nicht nachgewiesen zu werden brauchen; nur darauf möchte ich hinweisen, dafs gerade dieser Teil der Wortkunde vorzügliche Zusammenstellungen und reiche Sammlungen zur Lehre von der Wortbildung enthält, wodurch er auch abgelöst vom Lesebuche einen besonderen Wert besitzt.

Zum Lesebuch wird von der Verlagshandlung die Vorrede in einem besondern Druck unberechnet zur Verfügung gestellt (11 S. 8). Sie enthält Winke über den Unterricht in VI u. V, die als eine Fortsetzung der Bemerkungen Zur Reform u. s. w. 4, 160 ff. anzusehen sind. Gestützt auf die an verschiedenen Anstalten gesammelten und in Berichten veröffentlichten Erfahrungen verlangt der Verf. unter anderm, dafs das Vorübersetzen, sobald es die Kräfte des Schülers gestatten, einem gemeinschaftlichen Präparieren desselben mit dem Lehrer weiche, dafs auf genaues Konstruieren zu halten sei, besonders wenn der Satzbau im Lateinischen und Deutschen verschieden ist, und weist von neuem auf die Einübung der Formen und Wiederholung des grammatischen Pensums hin. Auch diese Bemerkungen können zum Beweise dienen, dafs der Verf. von einer einseitigen Durchführung seiner Prinzipien weit entfernt war. Hervorzuheben ist noch die Empfehlung des lateinischen Wiedererzählens, worin wir mit dem Verf. vollständig übereinstimmen. Lateinisches Abfragen des Inhalts der zusammenhängenden Stücke bilde den Anfang, selbständige Erzählung folge bald darauf, die eintretenden Abweichungen vom Text, die selbständige Wahl der Konstruktionen u. a. bilden die ersten Ansätze zu lateinischen Sprechübungen. Man möge aber auch in den nächsthöheren Klassen in dieser Übung fortfahren, es wird durch den Anschlufs an einen vorliegenden Text ein richtiger und klassischer Ausdruck erreicht und durch langjährige Übung eine gröfsere Gewandtheit im mündlichen Gebrauch der latein. Sprache erzielt werden, besonders ist aber auf diese Weise eine Steigerung des

Sprachgefühls zu erwarten. Für ein möglichst frühzeitiges Beginnen der lateinischen Sprechübungen haben sich auch Lattmann, Fries, Eckstein und neuerdings in einem sehr instruktiven Vortrage Schmalz zu Tauberbischofsheim (Philolog. Wochenschr. 1882 Nr. 44. 45) ausgesprochen.

Die äufsere Ausstattung steht hinter der ersten Auflage nicht zurück. Zu verbessern ist im Lesebuch 198, 9 *gloriatus* in *gloriata*, dunkel ausgedrückt ist in der Wortkunde die Bemerkung zu *tiaras* S. 56.

Mit dieser zweiten Auflage, neben der die erste allerdings nicht mehr gebraucht werden kann, hat der nur allzu früh verstorbene Verfasser seine Pläne, soweit sie die unterste Stufe betrafen, noch zum glücklichen Abschlufs gebracht.

Berlin. Ernst Naumann.

Wilhelm Brambach, Hülfsbüchlein für lateinische Rechtschreibung. Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1884. VII und 67 S. 8.

Die neue Auflage dieses trefflichen, in seiner Brauchbarkeit allseitig anerkannten Büchleins zeigt gegen früher nur geringe Änderungen: „da Umfang und Einrichtung desselben nicht geändert werden sollten, so hat nur eine Auswahl wichtiger epigraphischer Beispiele aus der neuesten Litteratur Aufnahme und Verwertung gefunden.“ Auch diese haben lediglich zur Bestätigung der Ansichten des Verf.s beigetragen.

Im einzelnen bemerke ich zu S. 24, dafs *alioquin* wohl überhaupt nur als jüngere, später aber vorwiegend gebräuchliche Form anzusehen ist; sie findet sich z. B. stehend in allen guten Hss. (auch dem Vaticanus) des Rhetor Seneca, ebenso fast durchgängig beim Philosophen Seneca (*alioqui* dial. 3, 13, 4) bei Apuleius (F) und bei den Scholiasten. — Zu S. 26. Es genügt wohl zu sagen, *audacter* sei besser als *audaciter*; denn letztere Form findet sich einige Male bei Cicero (z. B. Cat. m. 72), Seneca rhetor u. a.; vgl. meine Anm. zu Liv. 44, 4, 11. — Zu S. 31 *comisari* mit einem *s* vgl. Varro L. L. 7, 89; Liv. 1, 57, 5; 3, 29, 5; 9, 17, 17; 40, 7, 5. 9, 8. 11. 14, 5. 11; Apul. Met. 24, S. 33, 16 E.; Apol. S. 15, 11 (vgl. S. 85, 14 *φ*) Kr.; auch bei Ammian u. a. — S. 34 sind sämtliche Liviuscitate verdruckt: *in derectum* steht Liv. 21, 47, 3; *aciem derigere* 21, 47, 8; 22, 45, 4 (vgl, 1, 27, 5; 2, 49, 10; 22, 43, 11. 44, 4. 45, 4; 27, 48, 4; 31, 21, 9; 44, 28, 10 u. a.); *naves in pugnam derigere* 22, 19, 11; dazu *derecta percunctatio* 21, 19, 1 und *derecto* (vielleicht richtiger *de recto*) 1, 11, 9; Cic. de div. 2, 127; Festus S. 173. — Zu S. 51 verdiente die Schreibweise *oportunus* sicher Erwähnung; vgl. meine Bemerkung in dieser Ztschr. 1871 S. 49. Bevorzugt wird diese Orthographie, um nur einen zu nennen, von C. F. W. Müller in seiner Cicero-

ausgabe. — Zu S. 62. *sulpur* ist auch stehende Schreibweise bı Apuleius im F. — Ebd. wird wohl *succensere* besser ganz au geschlossen; vgl. *sus-citare, sus-cipere.*

Berlin. H. J. Müller.

Justus von Destinon, Ἀλεξάνδρου ἀνάβασις. Griechisches Lesebuch fı Unter-Tertia. Nach Arrians Anabasis bearbeitet. Kiel, Lipsius ı Fischer, 1883. 1,50 M.

Nach dem Vorwort hat der Verf. mit seinem Buche folgen den Zweck verfolgt. Da mit der Verlegung des griech. Anfangs unterrichts nach UIII für diese Klasse die Lektüre von Xeı Anab. fortfällt, so müsse man, um in OIII eine genügend aus giebige Lektüre dieses Schriftstellers treiben zu können, in UII auf dieselbe vorbereiten. Dazu genügen Einzelsätze nicht, auc Anekdoten, Fabeln u. dgl. seien nicht geeignet, es sei eine zu sammenhängende Lektüre erforderlich, die auch inhaltlich de Anabasis des Xen. nahestehe. Diesen selbst für die UIII z bearbeiten, sei wenig angemessen, da man dann dem Schüle einen Schriftsteller verstümmelt in die Hand geben müfste, mi dem er sich später noch in zwei Klassen eingehend beschäftigeı soll. Daher sei Arrian für die Bearbeitung gewählt. Dabei is der Verf. von der Voraussetzung ausgegangen, dafs die Verba au -*μι* künftighin der OIII zufallen werden, und beschränkt sicl daher auf die notwendigsten Formen von *εἰμί*. Auch von deı unregelmäfsigen Verben sind nur die allernotwendigsten Formeı gewählt. Bei der Bearbeitung des Lesestoffes selbst hat Verl sich bemüht, es dem Schüler leicht zu machen, zumal am Anfang um möglichst bald, d. h. vielleicht schon mit Beginn des zweiteı Quartals, jedenfalls gleich nach den grofsen Ferien die Lektür beginnen lassen zu können. Dabei setzt derselbe voraus, daf der Lehrer sich den Gang seines Unterricht nicht voı der Grammatik vorschreiben läfst, sondern ihr gegen über frei und selbständig verfährt und vor allem es sic zur Aufgabe macht, die Schüler dahin zu bringen, dafs sie ein griech. Form analysieren können. Das angefügte grammatisc geordnete Vokabular soll dem Lehrer den zur Einübung de Formenlehre erforderlichen Wortvorrat gleich für die ersteı Wochen an die Hand geben. Später kann dann ein gröfsere Vokabular gebraucht werden.

Dies sind die Grundsätze, welche Verf. in seinem Vorwoı entwickelt.

Zunächst mufs ich es freudig begrüfsen, wenn man in imme weiteren Kreisen Gewicht darauf zu legen anfängt, dafs den Schüler möglichst bald eine zusammenhängende Lektüre geboten wird, wen also die nach meiner Meinung verderblichen Satzlesebücher imme mehr an Boden verlieren. Dafs es möglich ist, gleich auf de

untersten Stufe zusammenhängende Lektüre zu treiben und dieselbe zum Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu machen, habe ich praktisch seit 3 Jahren erprobt. Meinen Bericht über diese Probe kann jeder sich dafür interessierende im letzten Januarheft der Neuen Jahrb. von Masius nachlesen. Habe ich den Verf. des vorliegenden Lesebuchs richtig verstanden, so stimmt dessen Ansicht auch darin mit der meinigen überein, dafs beim Zugrundelegen zusammenhängender Lektüre folgender Weg einzuschlagen ist. Zuerst wird ohne alle Lektüre ein Gerippe der Formlehre an dem Vokabular eingeübt. Sodann beginnt die Lektüre und wird durchaus der Mittelpunkt des Unterrichts, so dafs der Gang der grammatischen Übungen sich vollständig nach der Lektüre richtet. Ein Übungsbuch zum Übersetzen ins Griechische ist ganz entbehrlich, da Formenextemporalien sowohl wie Satzextemporalien und Exercitien sich aus der Lektüre leicht entwickeln lassen.

Sehen wir uns nun näher im einzelnen an, wie der Verf. vorgegangen ist. Als erlerntes Gerippe der Formlehre setzt das Lesebuch voraus: die Hauptsachen aus den drei Deklinationen und das Praes. und Impf. Act. und Pass. des Verbums auf ω. Daran müfste sich, um die vom Verf. gebotene Lektüre mit Erfolg treiben zu können, zunächst das Verbum contractum sowie die vokalischen Stämme der dritten Deklination anschliefsen, da beides schon von der ersten Seite an vielfach angewandt wird. Es erscheint mir nicht unmöglich so zu verfahren; die praktischste Art des Unterrichts ist es aber nach meiner Ansicht nicht. Denn wenn auch um die Zeit, um welche die Lektüre wird beginnen können, d. h. bei 7 wöchentlichen Stunden 6—7 Wochen nach Beginn des Unterrichts, die Deklinationen so fest sitzen werden, dafs ohne Gefahr die Nomina contracta durchgenommen werden können, so ist doch ein Gleiches von der Konjugation nicht zu erwarten. Es gäbe unnötige Schwierigkeiten, wenn man den Schüler, der es kaum recht verstanden, geschweige denn sich zum festen Besitz gemacht hat, Stamm, Bindevokal, Endung zu sondern, nun zwänge, die beiden letzteren zu kontrahieren. Daher habe ich stets von der Konjugation vor der Lektüre aufser dem Praes. und Impf. auch den Aor. I. Act. und Med. lernen lassen. Dann kann man getrost auch von Verbis contractis diese Tempora in die Erzählung flechten, da ja bei gegebenem Aoriststamm dessen Flexion keine Schwierigkeiten bietet. Der Verf. würde bei dieser Methode auch die vielen Praesentia histor. auf den ersten Seiten vermieden haben. Auch würde man nicht, wie bei des Verf.s Unterrichtsgang, fürchten müssen, dafs die Schüler in den ersten Wochen mit neuem Material überlastet werden. Denn nach meiner Erfahrung werden auch bei zusammenhängender Lektüre die Schüler weniger beschwert, wenn man erst die Deklination fast ganz und von der Konjugation alle nicht-

kontrahierten Tempora absolviert, ehe man an die Verba contracta geht. Dabei bin ich nicht so ängstlich, dafs ich die der Erlernung vorgreifende Anwendung einiger kontrahierten Formen in der Lektüre fürchtete. Es ist vielmehr recht gut, wenn die später zu erlernenden Formen, ehe sie erlernt werden, in der Lektüre einige Male aufstofsen. Sie werden vom Lehrer einfach analysiert und fördern das unbewufste Ahnen der später zu erlernenden Bildungsgesetze. Scheut man dies nicht, so kann die Erlernung der Verba contracta recht gut auf die Zeit zwischen Michaelis und Weihnachten verschoben werden. Welches Verfahren man aber auch einschlägt, jedenfalls wäre es wünschenswert, bei der Einübung der Contracta mehr Verba auf *οω* in die Lektüre aufzunehmen, als der Verf. bietet. So viel ich gesehen, kommen nämlich auf den ersten 32 Seiten nur zwei kontrahierte Formen solcher Verba vor, S. 9 und S. 14 je eine.

Die Einübung des vor der Lektüre durchzunehmenden Gerippes der Formlehre wünscht Verf. mit Recht an ein Vokabular geknüpft. — Dieses Vokabular mufs grammatisch geordnet und so vollständig sein, dafs es alle Grundvokabeln der Lektüre aller späteren Klassen enthält. Dazu genügen c. 500 Vokabeln, also etwa 100 mehr, als der Verf. giebt, völlig. Dieselben können nicht alle in den ersten 6—7 Wochen, also c. 40 Stunden gelernt werden, will man die Schüler nicht überbürden. Denn in diesen Wochen sollen nur solche Vokabeln aufgegeben werden, die in der Klasse vorher durchflektiert sind. Die restierenden können im weiteren Verlauf des Jahres erlernt und dabei dann auch die früher erlernten, und zwar zugleich mit den betr. Abschnitten der Grammatik wiederholt werden. Ein gröfseres Vokabular, wie Verf. es wünscht, halte ich mindestens für entbehrlich, da die notwendige Copia vocabulorum aus der Lektüre und nicht mechanisch aus dem Vokabular erlernt werden soll. Würde also das Vokabular des Verf. um etwa 100 der gebräuchlichsten Vokabeln, wie *ἀδελφή*, *μορφή*, *ψυχή* u. a. vermehrt, so müfste es für die ganze Schule ausreichen. Doch müfste meines Erachtens der Verf. eine völlige Umordnung der Vokabeln vornehmen. Das Vokabular soll ein Bild der Grammatik geben. Wenn also Verf. Nomina unter der Überschrift „A-Decl.“ zusammenstellt, so dürften doch nicht die Feminina auf *-η* voranstehen, sondern die, welche das A behalten haben. Dasselbe gilt von den Masculinis auf *ας* und *ης*. Auch ist bei den ersten Deklinationsübungen für die Ordnung der Vokabeln der Accent von grofser Wichtigkeit und eine Scheidung der Oxytona, Paroxytona etc. erforderlich, will man dem Schüler die Zurückführung der betr. Wörter auf die Paradigmen der Grammatik nicht unnütz erschweren. Bei der dritten Deklination müfsten ferner die Subst. voranstehen, welche am reinsten in allen Kasus Stamm und Endung erkennen lassen, also die auf *λ* und *ρ*, dann müfsten die auf *ν*, dann die

af ντ, dann die auf Mutae folgen. Bei den Verben hat Verf. die nordnung nach dem Verbalcharakter der nach der Präsensildung vorgezogen. Und doch ist es für den Schüler sehr inruktiv, aus der Anordnung der Verba sofort das Gesetz der Präsensldung erkennen zu können, während die Anordnung nach dem erbalcharakter gar keine Vorteile bietet. Wenn ich so ordne: I. nerweiterte Klasse: 1. vokalia, 2. muta, 3. liquida; II. T-Klasse; I. Jod-Klasse: 1. muta, 2. liquida: dann kann ich an Klasse I alle esetze der Tempusbildung entwickeln, so dafs sich dieselben bei lasse II und III nur wiederholen, erweitert durch die Lehre von r Praesensbildung.

Wenn ich also das Vokabular des Verf.s auch nicht für ganz abrauchbar halte, so dürfte sich doch für eine zweite Auflage s Buches, die ich demselben aufrichtig wünsche, eine Umarbeitung sselben sehr empfehlen.

Die weitere Erlernung der Formlehre soll sich, wie ich schon gte und der Verf. offenbar auch annimmt, durchaus an die ektüre anschliefsen. Dabei halte ich eine zu grofse Ängstlichit in Vermeidung solcher Formen, die dem Pensum der untersten ufe nicht angehören, nicht für angebracht. Der Verf. hätte dar nach meiner Meinung Formen von εἶλον (z. B. S. 28 § 14, o κατέσκαψεν für Arrians καθεῖλεν steht), πεσεῖν (z. B. S. 6 4, wo ἐπιπίπτοντες für Arrians ἐπιπεσόντες gesetzt ist, eben- S. 30 § 13; vgl. auch S. 20 § 2), von ἀφικέσθαι (z. B. S. 5 7; S. 27 § 12) u. a. m. zu meiden nicht nötig gehabt. Denn ie Flexion derselben macht dem Schüler gar keine Schwierigkeit, bald man ihm den betr. Tempusstamm giebt, — und mehr ist icht nötig. Zugleich ist es aber für ihn von grofsem Nutzen, nige Formen in der Lektüre zu erhalten, welche ihn die später erlernenden Gesetze ahnen lassen.

Was nun schliefslich den Lesestoff des Verf.s selbst betrifft, so n ich allerdings nicht ganz der Ansicht, dafs für die unterste ufe die Lektüre mythologischer Stoffe so ungeeignet ist, wie der rf. anzunehmen scheint: der Inhalt derselben fesselt die Knaben hr, und die verhältnismäfsige Kürze der einzelnen Erzählungen etet nicht zu unterschätzende Vorteile. Wenigstens habe ich in einer dreijährigen Erfahrung mit Lattmanns Lesebuch aus Apollor diese Ansicht immer wieder bestätigt gefunden. Für Arrian richt im Verhältnis dazu eigentlich nur der der späteren Lekre mehr konforme Vokabelschatz. Denn der Stoff selbst vergt eine sehr geschickte Bearbeitung, wenn er auf die Dauer cht uninteressant werden soll durch die Einförmigkeit der Erhlung von Märschen und Schlachten. Nun ist des Verf.s Bearitung fast durchweg recht geschickt. Und da ich aus Erfahrung ifs, dafs an einer solchen Arbeit zu mäkeln viel leichter ist als besser zu machen, so scheue ich mich gar nicht, dies Lob ohne nschränkung gelten zu lassen. Wenn ich daher sage, dafs ich

Erzählungen wie z. B. Arr. I 5, 9 f. u. ä. als belebendes Element würde beibehalten haben, so soll damit nur mein subjektives Empfinden, kein Tadel ausgesprochen werden. Ebensowenig würde ich es für gerecht halten, den Stil des Verf.s zu tadeln, wenn ich auch glaube, dafs manchmal ohne Not am Original geändert ist, so z. B. sagt Arr. I 4, 3 *οὐ γεφυρώσας τὸν πόρον*, der Verf. I, 34: *ἄνευ γεφύρας*; Arr. I 8, 2: *τούτῳ ἑπόμενος Ἀμύντας ... ἐπήγαγε καὶ αὐτὸς τὴν αὑτοῦ τάξιν*, der Verf. I. 4, 13: *τούτῳ εἵπετο Ἀμύντας .. ἔχων τὴν αὑτοῦ τάξιν*. Ähnlich ist Arr. II 26, 4 und des Verf.s II 2, 16; Arr. II 27, 2 und des Verf.s II 2, 17; Arr. III 3, 4 und des Verf.s II 3, 6 u. 7. Die Umstellung in des Verf.s II 3, 13 halte ich nicht für notwendig, ebenso nicht in II 3, 14 die Auslassung von *ἥντινα ἀπολελοίπει Δαρεῖος*. Dafs Verf. II 4, 3 *καταφανεῖς ἤδη* etc. zum Hauptsatz gemacht hat, halte ich nicht für glücklich. Auch würde ich in des Verf.s II 4, 4 aus Arrians *ὅπως τεταγμένοι ἔμελλον ἰέναι εἰς τὴν μάχην* nicht *τεταγμένοι ὡς εἰς μάχην* gekürzt haben. Wenn Arr. III 16, 3 sagt: *δῶρά τε ὡς ἕκαστοι φέροντες καὶ τὴν πόλιν ἐνδιδόντες καὶ τὴν ἄκραν καὶ τὰ χρήματα*, so klingt mir des Verf.s (II 4, 13) *ὡς προςχωρήσοντες τῷ βασιλεῖ* etwas kahl dagegen. Auch halte ich es nicht für nötig die bei Arr. III 18, 2 stehenden Participien *διατετειχικότα* und *ἐστρατοπεδευκότα* zu beseitigen, wie Verf. II 5, 9 gethan. Und wenn Arr. III 21, 2 sagt: *τοῖς δὲ ὑπολειπομένοις ἐπιστήσας Κράτερον προςτάττει ἕπεσθαι μὴ μακρὰς ὁδοὺς ἄγοντα*, so verdient das nach meiner Meinung den Vorzug vor des Verf.s (II 5, 19) *τοὺς μὲν ἄλλους καταλιπὼν Κράτερον ἔχοντα*. Auch würde ich nicht so oft, wie der Verf. es gethan hat, Konstruktionen mit *ὥστε* u. a. durch Auflösung in Hauptsätze beseitigen (vgl. z. B. Arr. I 7, 5; Verf. I 4, 8; Arr. I 7, 8; Verf. I 4, 10 u. a. m.). Die Darstellung würde dadurch an Abwechselung gewinnen. Diese und ähnliche Änderungen würde ich empfehlen. Doch können solche Kleinigkeiten keinen Vorwurf ausmachen gegenüber der in der That fast durchweg recht geschickten Arbeit des Verf.s. In wie weit das eine oder andere wirklich unpraktisch ist, dürfte überhaupt erst die Praxis selbst lehren. Wünschenswert wäre es gewesen, wenn der Verf. einige Fut. Pass. und mehr Adjektiva verbalia (ich habe auf den ersten 32 Seiten nur eins gefunden) hätte anbringen können.

Noch viel wünschenswerter wäre allerdings ein anderes, um das ich den Verf. für eine etwaige zweite Auflage dringend bitten mufs. Das Lesebuch umfafst 65 Seiten. Nach meinen Erfahrungen ist das für ein Jahr viel zu viel. Denn gesetzt, es gelänge im ersten Semester 12 Wochen à zwei Stunden lesen zu lassen, im zweiten 21 Wochen à drei Stunden, so würden, denn Gründlichkeit ist hier Haupterfordernis, im ersten Semester etwa 6, im dritten Quartal etwa 10, im vierten höchstens 15—16 Seiten gelesen werden können, wenn Form und Inhalt gleich gut durch-

arbeitet werden sollten. Mehr zu lesen scheint mir unmöglich. ımit hätte man die Hälfte dessen absolviert, was Verf. bietet. e andere Hälfte ist dann völlig unbrauchbar, da dieselbe ganz dere Vorkenntnisse voraussetzt, als die Schüler bei Beginn des ırsus haben können[1]). Dazu kommt, dafs es für Lehrer und Schüler sich angenehm ist, nicht zwei Jahre hintereinander dieselbe Lektüre haben. Denn einige Schüler bleiben ja doch sitzen, und jeder Lehrer hnt sich nach etwas Abwechselung. Daher würde ich es für eine sehr sentliche Verbesserung des Buches halten, wenn der Verf. sich tschliefsen wollte, dasselbe in zwei gleiche Teile zu teilen, von nen der eine bis zu Darius' Tode, der andere von da bis zu exanders Tode ginge; aber so, dafs der Anfang des zweiten eder ebenso gearbeitet wäre wie der des ersten. Dann hätte ın zwei Jahreskurse, von denen wirklich in jedem Jahre einer wältigt werden könnte.

Dazu füge ich noch einen, ebenfalls recht dringenden Wunsch. r Verf. teilt seine Erzählung ein in Libri und Capita. Das hätte ıe gewisse Berechtigung, wenn diese Einteilung mit der des rian selbst übereinstimmte. Dies ist aber nicht der Fall, und ar schon von den ersten Kapiteln an nicht; es konnte auch gar :ht der Fall sein, da der Verf. wesentliche Auslassungen und reichungen nötig hatte. Da scheint mir denn doch des Verf.s nteilung recht viel gegen sich zu haben; vor allem das, dafs selbe dem Schüler einen ganz falschen Begriff von Arrian beiıngt. Dergleichen mufs aber die Schule stets zu vermeiden :hen. Dazu kommt noch, dafs für Anfänger ein Lesebuch mit 'tlaufendem, nur durch Zahlen, wie II oder 3, 4 etc., unterschenem Text nicht gerade praktisch ist. Der Anfänger sehnt h, wenn er einige Zeit gelesen hat, nach Ruhe. Dem Bedürfnis tspricht man, wenn man den fortlaufenden Stoff in gesonderte schnitte teilt, deren jeder eine eigene Überschrift erhält, so B. bei dem vorliegenden Buche: „1. Alexanders Vater Philipp"; . Philipps Tod. Alexander zieht gegen die Triballer" u. s. w. se Abschnitte werden natürlich fortlaufend numeriert. Dann . der Schüler nach Absolvierung eines Abschnittes das wohlıende Gefühl, etwas vor sich gebracht zu haben, und geht mit ı belebtem Mute an den nächsten. Zugleich bieten die Überıriften der Abschnitte den Knaben eine willkommene Untertzung des Gedächtnisses bei Repetition des Inhalts des Gelesenen und eine solche ist unerläfslich, wenn die Lektüre wirklichen tzen stiften soll. Diese Unterstützung würde auch dann sehr nschenswert sein, wenn der Lehrer im zweiten Jahre den zweiten il des Buches lesen lassen und vorher kurz den Inhalt des ten Teiles erzählen wollte.

[1]) Anm. Deshalb habe ich auch nur diese erste Hälfte einer eingeıden Lektüre unterzogen.

Die Ausstattung des Buches ist fast durchweg eine gute. Von Druckfehlern habe ich nur einen wenig bedeutenden S. 28, Zeile 3 v. u. ἒνα gefunden. Das alphabetische Wörterverzeichnis dagegen müfste in anderen Lettern gesetzt sein. Hier soll der Anfänger sich gewöhnen, den Blick schnell von Wort zu Wort laufen zu lassen. Für diesen Zweck ist die Schrift zu klein und daher den Augen schädlich. Es müfsten dieselben Lettern gewählt werden, die der Text bietet.

Fasse ich nun noch einmal kurz das Gesagte zusammen, so verdient der Verf. alle Anerkennung dafür, dafs derselbe es versucht hat, der untersten Stufe des griech. Unterrichts eine zusammenhängende Lektüre zu bieten. Diesen Versuch kann ich nach meiner Erfahrung zwar nicht einen völlig geglückten nennen; doch ist derselbe keineswegs so ausgefallen, dafs das Buch in seiner jetzigen Gestalt für die sofortige Benutzung unbrauchbar wäre. Vielmehr glaube ich, dafs diejenigen — und dafs dies recht viele sind, das will ich hoffen und wünschen —, welche dasselbe so wie es ist in Gebrauch nehmen, an ihm ein weit besseres Hilfsmittel für den Unterricht haben werden, als die Satzlesebücher überhaupt darbieten können. Ja, ich nehme keinen Anstand zu behaupten, dafs dieses Buch wegen seines Fortschritts vom Leichteren zum Schwereren für die Anfangslektüre auch jetzt schon geeigneter ist als der bisher von mir benutzte Auszug Lattmanns aus Apollodor. Meine Ausstellungen wird daher der Verf. hoffentlich so auffassen, wie sie gemeint sind, als hervorgerufen durch den Wunsch, der Gestalt des Buches die Erfahrungen meiner Praxis zu Gute kommen zu lassen.

Wismar. L. Bolle.

Franz Kern, Zur Methodik des deutschen Unterrichts. Berlin 1883. VIII u. 112 S. 8.[1])

Die vorliegende Schrift handelt über den Unterricht in der deutschen Grammatik und Litteratur. Sie giebt keine zusammenfassende Darstellung, kein System, sondern reiht in loserer Fügung einzelne Betrachtungen aneinander, aus denen ein nachdenkender Mann von vielseitigem Interesse uns anspricht.

Der erste kleinere Teil steht im engsten Zusammenhang mit des Verf.s Schrift über die deutsche Satzlehre, deren wesentliche Resultate hier in den grammatischen Vorbemerkungen wiederholt werden. Dafs der Rec. in mehreren wichtigen Punkten dem Verf. nicht Recht geben kann, hat er jüngst in dieser Zeitschrift auseinander gesetzt; auch einigen weniger wesentlichen Vorschlägen, die der Verf. jetzt neu hinzufügt, vermag er nicht zuzustimmen. Dem Verf. mifsfallen die Ausdrücke Dativobjekt und Genetivobjekt,

[1]) Wir bemerken, dafs uns diese Rezension seit Anfang Januar d. J. vorliegt. D. Red.

noch mehr der verhältnismäfsig neue Terminus präpositionales Objekt; er schlägt für die beiden ersten Prädikatsdativ und -genetiv vor in Übereinstimmung mit der Bezeichnung Prädikatsnominativ und — können wir hinzufügen — Prädikatsaccusativ. Aber gerade was der Verf. als übereinstimmend heranzieht, weckt Widerspruch gegen die Neuerung. In den Sätzen „ich liebe dich, ich helfe dir, ich gedenke deiner, ich denke an dich," stehen „dich, dir, deiner, an dich" in wesentlich gleichem syntaktischem Verhältnis und werden deshalb alle vier zweckmäfsig als Objekte bezeichnet, der Accusativ als Objekt im engeren Sinne, die drei andern durch charakteristische Zusätze unterschieden. In einem ganz andern syntaktischen Verhältnis stehen der Prädikatsnominativ und -accusativ in Sätzen wie „du bist unser Beschützer, wir nennen dich unsern Beschützer", und darum soll man für jene Kasus nicht analog gebildete Namen wählen. Die Erklärung, die der Verf. vom Prädikatsaccusativ giebt, halte ich für unrichtig. „Der Prädikatsaccusativ", sagt er, „bestimmt das Objekt nicht unmittelbar, sondern erst mit Hülfe des finiten Verbums, des Prädikats, und heifst eben deshalb Prädikatsaccusativ." Nicht deshalb, meine ich, sondern weil der Prädikatsaccusativ sich zum Objekt verhält, wie der Prädikatsnominativ zu seinem Subjektswort. Das ist das eigentümliche Verhältnis, das beim Objektsgenetiv und -dativ eben fehlt. — Einer andern Neuerung, den bestimmten Artikel Zeiger, den unbestimmten Zähler zu nennen, habe ich nichts anderes entgegenzusetzen, als die Abneigung gegen das Umwühlen einer an und für sich doch recht gleichgültigen Terminologie.

Der eigentliche Zweck des vorliegenden Buches ist nun aber nicht die Ausbildung und Begründung der Theorie, sondern ein Versuch und Beispiel ihrer praktischen Anwendung. Quartaner sollen darnach über den einfachen Satz belehrt werden. Dafs der Verf. dabei analystisch verfährt, erscheint mir fast als selbstverständlich; ja er wählt häufig die katechetische Form, um zu zeigen, dafs die Behandlung des Stoffes nach seinen grammatischen Anschauungen selbst für den ersten Anfänger nicht zu schwer ist. Das Urteil über die Leistung hängt aber natürlich in erster Linie doch davon ab, ob man die Theorie für richtig hält; ob leicht oder schwer, ist gleichgültig, falls die Grundanschauungen irrig sind.

Zum Substrat seiner Analyse hat der Verf. die Lessingsche Fabel von den Sperlingen genommen. Der erste Satz lautet: „Eine alte Kirche, welche den Sperlingen unzählige Nester gab, wurde ausgebessert." Die erste Frage, die der Verf. daran knüpft: „Wovon ist in dem ersten Satze die Rede?" Ich bitte den Leser die Antwort zu versuchen. Von einer alten Kirche? Nein. Von Sperlingen: Nein. Nun, etwa von Nestern? Auch nicht. „Von einer Ausbesserung, einem ausgebessert werden", verlangt der Verf. und wie er in der Anmerkung vorgeschrittenere Schüler

weiter belehrt, „eigentlich zunächst nur von einem werden“. Wir wissen wohl, wie der Verf. zu dieser Forderung kommt; in seiner Verbaltheorie ist sie begründet; aber der natürliche Menschenverstand wird sie nicht leicht finden, sicher nicht auf geradem Wege. Der Verf. kann sich vielleicht auf die Erfahrung berufen, dafs doch keiner seiner Schüler die richtige Antwort verfehlt habe. Auch ich würde mich wohl verpflichten, in zehn Minuten Quartaner so weit abzurichten. Wenn ich fünf einfache Sätze nehme und bei jedem hinter einander die Frage wiederhole: „Wovon ist in dem Satze die Rede?“, und die Frage mit der Angabe des verb. fin. beantworte, so wird der Quartaner witzig genug sein, zu verstehen, welche Antwort der Lehrer auf seine Frage verlangt. Es wird ihn zwar ein gewisses Gefühl der Verwunderung ob solcher Frage bedrücken, aber er fügt sich der Autorität, zufrieden, begriffen zu haben, was der Lehrer eigentlich will. Zu schwer ist also diese Übung nicht, aber sie ist verkehrt und darum unzweckmäfsig.

Auch wo die theoretischen Liebhabereien des Verf.s nicht in Betracht kommen, finde ich die analytische Methode nicht immer mit gehöriger Behutsamkeit angewandt. Der zweite Satz lautet: „Als sie in ihrem neuen Glanze dastand, kamen die Sperlinge wieder“ etc. „Wie (wann) kamen die Sperlinge?“ fragt der Verf. Ich weifs zunächst nicht recht, was das in Klammer gesetzte wann soll. Auf die Frage „Wann?“ würde ich antworten: „Als die Kirche in ihrem neuen Glanze dastand“; auf die Frage „Wie?“ würde ich die Antwort schuldig bleiben. „Sie kamen wieder“, sagt der Verf., „nicht zum ersten Mal“. Wieder bezeichnet zunächst die Richtung und gehört insofern zu der Klasse der Ortsadverbia, wie zurück; es wird dann aber nach einem der Sprache geläufigen Vorgang auf die Zeit übertragen, z. B. „ich habe ihn wiedergesehen“; weiter berührt sich das Wort mit den Zahladverbien, z. B. „ich habe ihn wieder (zum zweiten oder dritten etc. Male) gesehen“. Zu welcher Kategorie es im vorliegenden Satze gehört, giebt der Verf. nicht an; augenscheinlich ist es Ortsadverbium, antwortet aber freilich ebensowenig auf die Frage wo? als auf wie? und wann? — Inbetreff des Nebensatzes fragt der Verf. „Wann stand sie?“ Ich würde wieder über die Antwort in Verlegenheit sein, wenn der Verf. sie nicht hinzugefügt hätte: „Nun (Adv. der Zeit).“ Ja freilich ist „nun“ Adv. der Zeit, aber hier funktioniert das Wort als Konjunktion, die auf den Fortschritt der Erzählung deutet. Es ist nicht schwer diese Anwendung auf die zeitliche Bedeutung zurückzuführen, aber es ist eine Beleidigung des gesunden Sprachgefühls, die verschiedenen Verwendungen zu identifizieren. — „Wo stand sie?“ geht das Examen weiter. Antwort: „Da, Adv. des Ortes“. Ich würde ebenso leicht auf die Antwort „in ihrem neuen Glanze“ verfallen sein; denn obschon „da“ Adv. des Ortes ist, empfinde ich es hier nicht als solches.

Lehrer sich solchen Fällen gegenüber zu verhalten hat, erlaube ich mir auf meine Grammatik § 67, 3. 4 zu ver- — In dem dritten Satze: „Allein sie fanden sie alle ver- soll alle substantivisch als Apposition zu sie stehen. griff der Apposition wird hier eine unzweckmäfsige Aus- gegeben und alle ist in dieser Verbindung ebensowenig st. wie in „alle die Nester" oder „die Nester alle." — n bestimmten Artikel sagt der Verf. S. 10, er diene dazu, ıs schon Bekanntes hinzuweisen. Ich habe gegen diese ıg nichts einzuwenden, denn wenn sie auch nicht er- ıd ist, so trifft sie doch die Hauptsache und die ursprüng- deutung; verwerflich aber ist die Anwendung, welche auf on dieser Erklärung gemacht wird; in dem ersten Satze ır Sperlingen der Artikel den, weil dadurch auf eine eser bekannte Vogelart hingewiesen werde. Die Bekannt- Sperlinge hat mit diesem Gebrauche des Artikels garnichts . Der grammatische Unterricht kann es füglich bleiben ın die schwierige Lehre vom Gebrauch des Artikels ein- , aber unrecht ist, wenn er die sprachlichen Erscheinungen r und willkürlich unter unvollkommene grammatische Be- ıg beugt.

's im allgemeinen die Analyse richtig ist, das ist selbst- lich, und da es durchaus nicht in der Absicht des Verf.s Muster zu genauer Nachbildung zu geben, so hätte ich Punkte, in denen er fehlgeschossen zu haben scheint, : nicht hervorzuheben brauchen. Als Einzelheiten mögen dings unwesentlich sein; aber die Einzelheiten bekunden esentlichen Mangel. Der Verf. hat eine zu mechanische abstrakte Vorstellung von der Sprache; er behandelt sie starres Gebilde und zeigt keinen Sinn für ihr bewegtes keine Freude an ihren zarten Bildungen. Er zwängt ormen, die sie bedrücken, und kennt nicht die behutsame samkeit, welche die historische Grammatik der Sprache er lehrt. — Der Rec. sieht es durchaus nicht als einen an, dafs der mhd. Unterricht für die höheren Lehr- ı als unnütz bezeichnet ist, und die hier und da hervor- len Klagen elegischer Weichheit oder taciteischen Ingrimms en ihm als Ausdruck einer durch persönliche Liebhabereien Grenzen der eigenen Wirksamkeit eingeengten Gesinnung. kann für den Schüler manches sehr entbehrlich sein, den Lehrer sehr notwendig ist. Als sehr notwendig der Rec. an, dafs, wer als Lehrer der deutschen Gram- uftreten will, die historische Behandlung der Sprache ır obenhin kenne, sondern gründlich durch sie in das ler Sprache eingeführt sei.

:h eine zweite allgemeine Bemerkung sei mir gestattet. f. knüpfte die grammatische Unterweisung an das Lese-

buch, obwohl er nicht will, dafs ein einzelnes Lesestück mit der Ausführlichkeit behandelt werde, mit der er die Lessingsche Fabel behandelt hat; vielmehr seien diese Belehrungen das Pensum vieler Stunden und müfste allmählich in Verbindung mit der wechselnden Lektüre zum geistigen Besitz der Schüler werden (S. 32). Ohne Frage läfst sich der Unterricht auf diese Weise erteilen, wer aber eine so eingehende Unterweisung verlangt, wie der Herr Verf., der wird sein Ziel leichter und sicherer erreichen, wenn er ein grammatisches Lehrbuch mit zweckmäfsig zugerichtetem und geordnetem Stoff seinem Unterrichte zu Grunde legt. Nicht nur wird es für den Lehrer schwer sein, durch gelegentlich an die Lektüre geknüpfte Bemerkungen den Kreis seines Pensums genau zu erfüllen, nicht nur wird es dem Schüler schwer fallen, den vereinzelt aufgenommenen Stoff zu behalten: ich möchte hier vor allem auf das hinweisen, woran die vorliegende Analyse mahnt, dafs es doch nicht so leicht ist, das geeignete Material aus dem Lesebuch zu gewinnen. Der Verf. hat seine Lessingsche Fabel sehr geschickt ausgewählt. Aber selbst in dem einfachsten Lesestück können schwierigere sprachliche Verhältnisse vorkommen, die den Ungeübten verwirren und deren Erörterungen über die Grenzen, in denen der Unterricht sich zunächst halten mufs, hinauslocken; schiefe und halbwahre Bestimmungen sind dann die Folge. Wenn das grammatische Pensum an einem methodisch ausgewählten Stoffe erledigt und zum Eigentum der Schüler geworden ist, dann wird die Analyse eines zusammenhängenden Stückes mit Erfolg vorgenommen werden, und das Lesebuch wird auf Schritt und Tritt Gelegenheit bieten, die grammatische Einsicht zu erweitern und zu vertiefen, viel mehr Gelegenheit, als der Lehrer benutzen darf.

Der zweite Teil betrifft die Behandlung dichterischer Lesestücke. Die Bemerkungen, welche der Verf. auf die grammatische Analyse der Fabel folgen läfst, führen uns zu diesem zweiten Teil schon hinüber. Er legt den Schülern die Frage vor, ob die Überschrift „Die Sperlinge“ den Inhalt deutlich, einigermafsen erschöpfend angebe; er fordert sie auf, das weniger Wesentliche von dem Wesentlichen zu unterscheiden, und läfst schliefslich die Lehre bestimmen, die aus der kleinen Geschichte zu entnehmen ist. Auf den Inhalt ist die Unterweisung des Verf.s gerichtet, und diese Rücksicht auf den Inhalt soll bes. bei der poetischen Lektüre walten, zumal von grammatischer Unterweisung soll bei Gedichten nicht mehr vorkommen, als das Verständnis des Inhalts erheischt; höchstens nachträglich könnten diese oder jene einzelne Bemerkungen gelegentlich hinzugefügt werden. Am besten ist es, wenn der Lehrer zunächst selbst das ganze Gedicht vorliest, und dann erst an die Arbeit im einzelnen geht, teils fragend, teils belehrend. Erzählende Gedichte soll der Schüler wieder erzählen und schon früh in ihrer Gliederung geübt werden. Sehr

ıtig bemerkt der Verf., es sei eine notwendige Forderung, ; der Schüler den Hauptinhalt des Gelesenen wiedergebe, obɔn sie in der Regel erst nach manchen verfehlten Versuchen ngen werde. „Denn in einer Darstellung Wesentıes vom Unwesentlichen, die Hauptsache vom Beirk unterscheiden zu lehren, ist bei kleineren Lesecken ebenso wichtig und angebracht, wie bei ıfseren die Einführung in den pragmatischen Zuımenhang, welche natürlich jene Unterscheidung on voraussetzt." Ich habe diese Worte des Verf.s unter:hen, weil sie eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichts allen seinen Stufen bezeichnet, durch deren gewissenhafte illung auch die Sisyphusarbeit am deutschen Aufsatz wesentlich l erleichtert werden. Weiter warnt der Verf. vor einem rmafs in der Erklärung, das den Inhalt verwässere und den druck abschwäche; den weitesten Umfang hat die Erklärung der Gedankenlyrik, die Gedichte der Gefühlslyrik vertragen sie gar nicht.

Alle diese allgemeinen Bemerkungen sind nun nicht eben , doch scheint es notwendig, dafs sie immer wieder eingeirft werden, und lehrreich und ansprechend ist die Art, wie Verf. sie durch eine Reihe von Beispielen teils kritisierend ; demonstrierend erläutert. Es ist eine ganze Reihe von ichten, die erwähnt, zum Teil recht eingehend behandelt den. Einige, die vielfach in Schullesebüchern sich finden, ıfiehlt der Verf. zu beseitigen, so Uhlands Lied eines nen und Heines Grenadiere (S. 43, 48); anderes wünscht aufgenommen, namentlich sei der Schatz gedankenreicher sie, den Rückert uns bietet, noch nicht genügend verwertet.

In der Auffassung der besprochenen Gedichte weiche ich ırfach von dem Verf. ab; selbst der Inhalt der beiden Fabeln, en zweite „Erle und Ceder" von Fr. Müller mir übrigens ıt empfehlenswert scheint, ist nach meiner Ansicht nicht fend wiedergegeben; vielleicht absichtlich nicht, weil die volle hrheit dem jugendlichen Alter doch nicht hätte nahe gebracht den können. — In Schillers Bürgschaft nehme ich nicht Steigerung wahr, die der Verf. in dem Gedichte sucht (S. 59). meint die wechselnden Situationen, in die Damon auf seinem :kwege nach Syrakus geführt wird, der tosende Bergstrom, die ıber, die Erschöpfung, die Begegnung mit den Wandrern und Philostratus, endlich die Ankunft in dem Augenblick, wo der und schon in die Höhe gezogen wird, stellten eine Reihe ner gröfserer Hindernisse dar, an denen die sittliche Kraft des len Mannes erprobt wurde. Das ist nicht die Absicht des hters, er will durch die Reihe der Scenen nicht die Pflichtıe des Helden in immer hellerem Lichte hervortreten lassen, dern er will die Seelenerregung des Mannes leidenschaftlich

steigern; nicht auf unsere Bewunderung, auf unser Mitleid zi die Kunst des Dichters. Bei der Auffassung des Verf.s bliebe, vc anderen abgesehen, die Strophe, in der Damon kraftlos in d Kniee sinkt, sinnlos; denn diesen Zustand der Erschöpfung übe windet er nicht durch sittliche Kraft, sondern durch göttlic Fügung. — Auch den Gedankengang von Schillers Glück, d vor andern eingehend behandelt wird, fasse ich anders auf u möchte den Dichter vor dem Tadel, den der Verf. über ihn au spricht, schützen. Schillers Gedanke ist, dafs der Mensch sich d herrlichen Erscheinung freuen soll, wo sie ihm entgegentri auch wenn diese Erscheinung keineswegs der Ausdruck sittlich Würde und eignen Verdienstes ist. Er erläutert diesen Gedank durch zwei Beispiele, durch die Erscheinung des gottbegnadet Helden Achill und durch die Schönheit. Mit den Worten: „Zür dem Glücklichen nicht" beginnt er den einen Abschnitt; den ande mit: „Zürne der Schönheit nicht"; der Parallelismus hebt deutlich Gliederung hervor, und mit Unrecht bezeichnet der Verf. d ersten Abschnitt als einen fremdartigen Exkurs, der das Ve ständnis des Ganzen beeinträchtige und vom Dichter besser g strichen sei. Das letzte der sechs in Rede stehenden Distich hat Schiller später weggelassen, nicht weil es zu der vorgetrag nen Anschauung nicht pafste, sondern weil es ihr einen die g wöhnliche Weltanschauung und das gewöhnliche sittliche Gefü verletzenden Ausdruck gab. — Auch der Schlufs des Gedicht scheint mir nicht richtig gedeutet:

Jede irdische Venus ersteht, wie die erste des Himmels,
Eine dunkle Geburt aus dem unendlichen Meer;
Wie die erste Minerva, so tritt mit der Ägis gerüstet
Aus des Donnerers Haupt jeder Gedanke des Lichts.

Der Verf. paraphrasiert, an Viehoff sich anlehnend (S. 64 „Wie Aphrodite in voller Schönheit aus dem Meere empor stie so noch heute jedes geniale Kunstwerk durch den schöpferisch Augenblick aus der unendlichen, geheimnisvollen Mö lichkeit schöner Bildungen; wie Pallas Athene, mit d Ägis gerüstet, aus dem Haupte des Zeus hervortrat, so noch heu jeder wissenschaftliche geniale Gedanke aus dem Verstande d Forschers, mächtig allen Irrtum niederschlagend". Es mag dahi gestellt bleiben, ob Schiller mit dem unendlichen Meer die unen liche geheimnisvolle Möglichkeit schöner Bildungen hat mein können, offenbar unmöglich ist die Auslegung des letzt Distichons; die Konstruktion des Satzes fügt sich ihr auf kei Weise. Schiller sagt ganz deutlich, dafs jeder Gedanke d Lichtes ein Ausflufs des göttlichen Geistes ist; in dem Genie sie und verehrt er eine Äufserung des göttlichen Geistes selbst; Gedicht klingt vernehmlich in pantheistischer Anschauung aus.

Die letzten Seiten des Buches behandeln eine Anzahl v Gedichten in der Weise, dafs ihre Erklärung einer psychologisch

Gedankenreihe eingefügt ist. Der Verf. meint, dafs dadurch einerseits der Gedankeninhalt der Gedichte klarer und schärfer hervortrete und anderseits wenigstens ein erheblicher Teil von psychologischen Belehrungen in einem Gewande erscheine, durch welches sie bei der Jugend leichtern Eingang finden. Auf diese Weise werde der propädeutische Unterricht in der Philosophie am besten mit dem deutschen Unterricht verbunden. Rec. zweifelt, ob dem Verf. sein Unternehmen gelungen ist; jedenfalls hat er keine Freude daran gefunden, Goethes Gesang der Geister über den Wassern, Mahomets Gesang und Adler und Taube einer Belehrung über die Temperamente (deren Wert zu beurteilen er den Philosophen überläfst), dienstbar gemacht zu sehen. Er findet, dafs die unbefangene Auffassung der Gedichte durch die Beziehung auf die philosophischen Probleme gelitten hat, zum Teil schwer gelitten hat, und fürchtet, dafs wiederum die Gedichte die klare Entwickelung und Auffassung der psychischen Verhältnisse stören. — Auch die Erklärung der beiden auf die Temperamentsgedichte folgenden: die Grenzen der Menschheit und das Göttliche scheint mir in wesentlichen Punkten fehl zu greifen, doch will ich für eine nähere Erörterung den Raum der Zeitschrift nicht mehr in Anspruch nehmen. Nur sei es mir zum Schlufs noch erlaubt, zu dem zuletzt erwähnten Gedichte eine Parallelstelle aus dem Griechischen anzuführen, zum Dank für einige hübsche Citate aus der griechischen Anthologie, die der Verf. auf S. 63. 64. 105 beigebracht hat. Aelian, Varia historia XII 59: *Πυθαγόρας ἔλεγε, δύο ταῦτα ἐκ τῶν θεῶν τοῖς ἀνθρώποις δεδόσθαι κάλλιστα, τό τε ἀληθεύειν καὶ τὸ εὐεργετεῖν· καὶ προσετίθει, ὅτι καὶ ἔοικε τοῖς θεῶν ἔργοις ἑκάτερον.* Man wird durch diese Worte leicht an Goethes Gedicht erinnert, und vielleicht ist die Berührung nicht zufällig. Die Stelle Älians führt nämlich Goethes Schwager J. G. Schlosser in seiner Longin-Übersetzung S. 31 als Anm. an: Dies zielt auf einen Gedanken des Pythagoras, den Älian in seinen Verschiedenen Geschichten Bd. 12, K. 59 erzählt: „Das, sagte er, sind die zwei herrlichsten Geschenke, die die Menschen von den Göttern empfangen haben: Wahrsein und Wohlthun; und jedes macht sie den Göttern gleich.“ Die Longinübersetzung erschien 1781, Goethes Gedicht zuerst in dem Tiefurter Journal 1782.

Bonn. W. Wilmanns.

---

1) Karl Meurer, Französisches Lesebuch. Erster Teil. Für Quarta und Untertertia der Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien und Realprogymnasien. Mit einem Wörterbuch. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland), 1883. V u. 134 S. 8. 1,10 M.

Durch die Lehrpläne für die höheren Schulen Preufsens vom 31. März 1882 und die Erläuterungen dazu vom 28. Februar 1883 ist es geboten, mit der französischen Lektüre bereits in Quarta

zu beginnen. Gerade für diese Klasse aber und die nächstfolgen macht sich der Mangel an geeignetem Lesestoff in besond empfindlicher Weise geltend. Dem abzuhelfen ist Zweck des v liegenden Buches. Dasselbe zerfällt in sechs Abteilungen. I erste enthält eine Reihe von Anekdoten, Fabeln und Erzählung welche grofsenteils zum klassischen Altertum in Beziehung steh Die zweite bringt Stücke mythologischen Charakters, z. B. Philém et Baucis, Niobé, Jason et la Toison d'Or; die dritte solc historischen Inhalts als: Alexandre le Grand, Bataille de Cann Mahomet. In der vierten finden sich geographische Schilderu gen, in der fünften naturgeschichtliche Beschreibungen; die sech endlich bietet einzelne kleine und leichtere Gedichte. Für Abschnitte II—VI hat der Verfasser mit Vorliebe entweder a Schriftstellern geschöpft, die zu den berühmteren gehören, v La Fontaine, Rollin, Mme. de Staël, Chateaubriand, oder doch a solchen, die noch als namhafte Autoren zu bezeichnen sin Duruy, Noël et Chapsal und andere. Dafs die Klassiker so w nig benutzt worden, rechtfertigt der Umstand, dafs sie fast nic für die unteren Stufen der Schule Passendes aufzuweisen habe Beschränken sich doch nach dem Reglement vom 2. August 18 selbst die französischen Anstalten für die unserer Quarta u Untertertia entsprechenden Klassen auf Racine, „Esther", Boile „Satires", Schriften, die notorisch nur einem reiferen Alter z gänglich sind, auf den als langweilig förmlich berüchtigt „Télémaque" von Fénelon und die Fabeln von La Fontai Vielleicht hätten letztere vom Verfasser etwas mehr herangezog werden dürfen, da ja so wie so der poetische Teil seines Buch knapp ausgefallen ist.

Der Inhalt der Lesestücke lehnt sich im allgemeinen an Pensen der übrigen Unterrichtsfächer in der betreffenden Kla an und will nicht blofs zur Belehrung, sondern auch zur „B dung des Herzens und des Gemütes dienen".

In der speziell für Quarta bestimmten ersten Abteilung we den die vorkommenden Formen unregelmäfsiger Verben in Fu noten erklärt. Ein gutes Wörterbuch ist angehängt.

2) J. Westenhoeffer, Fablier de nos enfants. Mulhouse, Imprime Veuve Bader et Cie., 1876. II u. 208 S. 8. 1,60 M.

Eine Sammlung französischer Fabeln und zwar in vortre licher Auswahl: Fénelon, Florian, La Fontaine, Lachambeau sind besonders berücksichtigt. Jedem Stück hat der Verfasser seltenen Vokabeln und Redewendungen mit deutscher Übersetzu vorangestellt; beigefügt sind vielfach sachliche Erklärungen, allerdings zum Teil entbehrlich erscheinen, und einzelne Frage welche der Schüler beantworten soll. Wo es angängig war, der französischen Fabel immer die entsprechende Äsopsche deutscher Bearbeitung oder auch wohl eine Lessingsche gege über gestellt: beabsichtigt ist, dafs diese ins Französische zurüc

übersetzt werde. Das Buch zerfällt in vier, auf ebensoviel Studienjahre berechnete Abteilungen, welche in Form und Inhalt des Gebotenen eine gewisse Abstufung aufweisen. Auf preufsische Schulen ist es von Haus aus kaum zugeschnitten, eher auf elsafs-lothringische. Doch könnte man an eine Verwendung — etwa in unseren Tertien — denken. Dafür spräche — abgesehen von dem ästhetischen und moralischen Wert der kleinen Schrift —, dafs sie den Leser mit einigen Dichtern eingehender bekannt macht und gerade mit solchen, in denen eine bestimmte Eigenart französischer Poesie besonders scharf zum Ausdruck kommt. Bedenken jedoch erregt, dafs verschiedene Fabeln sprachliche und stilistische Schwierigkeiten bergen, welche man dem Schüler der mittleren Klassen zu überwinden kaum zumuten darf.

Berlin. E. W. Mayer.

Verhandlungen des dritten deutschen Geographentages zu Frankfurt a. M. am 29., 30. u. 31. März 1883, redigiert von J. Rein und H. Wagner. Berlin, Dietrich Reimer, 1883. 208 S. 2 Karten. 8. 5 M.

Das vorliegende Heft hat gegenüber dem vorjährigen eine geringe Vermehrung der Seitenzahl und eine veränderte Anordnung insofern erfahren, als die an die Vorträge sich anknüpfenden Diskussionen und Beschlüsse in einer besonderen dritten Abteilung vereinigt sind. Die gröfsere Hälfte ist wiederum der ersten Abteilung, den Vorträgen über wissenschaftliche Geographie gewidmet. Sie enthält aufser drei Eröffnungs- und Begrüfsungsansprachen neun solcher Vorträge aus den verschiedensten Gebieten dieses Faches und erfüllt an ihrem Teile in vollstem Mafse die Aufgabe, welche J. Rein als die der Geographentage interpretiert, nämlich: „Den gegenwärtigen Stand des geographischen Wissens und Strebens zum Ausdrucke zu bringen, geographischen Studien neue Impulse zu geben und auf zweckmäfsige Behandlung, Vertiefung und Erweiterung des geographischen Unterrichts hinzuwirken.“ Ein erhöhtes Interesse verleiht den „Verhandlungen“ die an früheren Tagen vermifste Anwesenheit und die persönliche Mitwirkung eines jüngst von Afrika herübergekommenen Reisenden, des Lieutenant Wifsmann, der über „die Durchkreuzung des äquatorialen Afrika“ redet. Einem Manne, dessen viele mit Verehrung gedenken werden, widmet Cramer (Gebweiler) einen pietätvollen Nachruf unter dem Titel: „Über die Bedeutung Emil von Sydows für die Entwicklung der wissenschaftlichen Erdkunde“. Eine allgemeinere Beachtung erfordert sodann der Bericht über „die Centralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland“ von R. Lehmann (Halle). Man wird sich erinnern, dafs im Herbste des Jahres 1882 durch einen Aufruf zu allseitiger Beteiligung an dem Unternehmen aufgefordert wurde, wobei es sich zunächst um die Sammlung von Litteraturnachweisen über

bereits vorhandene Einzelschriften aus verschiedenen Landesteilen handelt. Jener Aufruf zur Einsendung solcher Nachweise scheint die Erwartungen der leitenden Kommission nicht blofs erfüllt, sondern sogar übertroffen zu haben, denn in der Zwischenzeit ist sie zu der Erkenntnis gelangt, dafs ihre eigenen Kräfte nicht dazu ausreichen, das eingesandte Material auch nur bibliographisch zu prüfen oder lexikalisch zu ordnen. Sie wendet sich daher wieder an die teilnehmenden Kräfte der Einzellandschaften mit dem Ersuchen, diese bibliographische Sammlung und Sichtung vornehmen und die vorhandenen Lücken des Materials durch Einzelschriften ausfüllen zu wollen. Die Kommission will dann später einen speziellen Plan ausarbeiten, ihn der öffentlichen Erörterung unterbreiten und auf Grund derselben von neuem redigieren. Dann soll endlich an das Werk selbst gegangen werden mit Inaussichtnahme von Staatshülfe, die wohl nicht ausbleiben wird. Der Gedanke ist schön, aber man kann fragen, ob es nicht besser gewesen wäre, geradewegs auf das Ziel loszugehen und mit dem Hauptwerke zu beginnen, um dann den folgenden Dezennien zu überlassen, an ihm zu bessern und weiterzubauen. Genug, der Vorschlag hat keinen Beifall gefunden, so dafs nur übrig bleibt, der Kommission zu wünschen, es möchte ihren einzelnen Mitgliedern ein so hohes Lebensalter beschieden werden, dafs sie noch an dem Hauptwerke selbst thätig sein können. Die sechs anderen Vorträge behandeln Stoffe, deren Besprechung noch mehr als die der drei obigen besser Fachzeitschriften überlassen wird. Erwähnt sei nur noch, dafs der Vortrag von Ratzel (München) „Über die Bedeutung der Polarforschung für die Geographie“ besonders wirksam den modernsten abfälligen Urteilen über den Wert des Strebens nach dem Nordpole entgegentritt.

Von den vier „Vorträgen über schulgeographische Fragen“ ist der von Votsch (Gera) über die „geographischen Schulbücher Michael Neanders“, eines bedeutenden Ilfelder Rektors aus dem 16. u. 17. Jahrhundert, ein zurückblickender; sein pädagogischer Wert verschwindet neben dem historischen. Der Inhalt des Vortrages von Coordes (Kassel) „Welche Grundsätze sollen bei Herstellung und Begutachtung von Schulkartenwerken mafsgebend sein?“ läfst sich dahin zusammenfassen, dafs die vorhandenen Schulwerke vielfach noch recht mangelhaft seien oder gar (was noch bedenklicher ist) es in letzter Zeit wieder mehr geworden seien, und dafs der Mehrzahl ihrer Kritiker kein besseres Zeugnis zu geben sei. Daher richtet der Redner jene Frage, die den Titel seiner Anführungen bildet, an alle geographischen und pädagogischen Vereine, Schulkollegien u. s. w. Das Verfahren ist ohne Zweifel ein fruchtbringendes, da es den Stoff zu künftigen Verhandlungen und ausreichende Zeit zu gründlicher vorheriger Erörterung bietet; leider ist es hier aber nicht diskutabel, da die Vorlage des Kasseler Vereins, auf Grund deren die Frage erörtert werden soll, dem

Bericht nicht beigegeben ist. Aus dem Vortrage allein ersieht man die leitenden Gesichtspunkte nicht und ebensowenig aus der folgenden Diskussion, aus der jedoch mit Befriedigung die Mitteilung von Kirchhoff hervorgehoben werden darf, dafs die Angelegenheit betreffs richtiger Aussprache und geeigneter Umschreibung nichtdeutscher geographischer Namen von der vielseitig thätigen Verlagsbuchhandlung von Hirt in Angriff genommen sei und diese demnächst Fragebogen dazu herumsenden werde. Die Art der Diskussion auf jenen Versammlungen oder die Berichterstattung über sie scheint doch noch der Verbesserung fähig zu sein; denn entweder ist es dort wirklich etwas lebhafter zugegangen und der Bericht läfst es nicht erkennen, oder die Herren sind müde gewesen. Wenn sie es waren, so ist ihnen das freilich nicht gerade zu verübeln; denn das Anhören von 13 angemeldeten und etwa ebensoviel unangemeldeten Vorträgen, vielfache Beratungen und organisatorische Beschlufsfassungen, dazu die Besichtigung der bedeutenden geographischen Ausstellungen mochte manchem wohl die Lust zum Debattieren benehmen. Wenn dem aber so ist, so möchte es sich doch wohl empfehlen, die Versammlung nach dem Beispiele anderer in Sektionen einzuteilen. Für die Anwesenden mag ja das gegenwärtige Verfahren ganz befriedigend sein, den Geographielehrern, die nicht die Versammlung besuchen können — und das ist immer die Mehrzahl —, wird weniger daran liegen, ob sie zu irgend einer geographischen Erörterung, die sie auch vielleicht anderswo in ähnlicher Weise lesen können, noch höchstens das pro und contra von je einem Redner vernehmen. Eine möglichst vielseitige Diskussion, eine Beleuchtung von verschiedensten Seiten und womöglich eine Beschlufsfassung, das ist es, was uns wenigstens als die für jene Versammlungen erspriefslichste Verfahrensweise erscheint. Auf den wissenschaftlichen Teil der Verhandlungen beziehen sich diese Ausführungen nicht.

Eine ausgedehntere Diskussion jedoch hat sich angeschlossen an den Vortrag vor Zdeněk (Prag) „Über die kartographische Darstellbarkeit verschiedener Gegenstände“, der, um es kurz zu sagen, das geographische Freihandzeichnen betrifft. Z. empfiehlt erstens für sorgfältige Zeichnungen die Methode des Kirchhoff-Debesschen „Zeichenatlas“, für schnelles Zeichnen des Lehrers an der Wandtafel und des Schülers im Skizzenheft aber die Methode Umlauft oder die Merkator-Projektion, drittens endlich will er die Darstellung der vertikalen Gliederung einfach aus der Tafelzeichnung und der Schülerskizze ganz verbannt wissen, weil sie durch ihre mangelhafte Beschaffenheit das Übrige nur störe. Dem zweiten Punkte ward entgegengehalten, dafs die Skizze, welche Z. der Versammlung vorgezeichnet hat (sie finden sich auch in dem besprochenen Heft), nicht eigentlich in der Merkator-Projektion gezeichnet sei, und dafs es dem Schüler doch wohl schwer werden sollte, in den höheren Breiten der Verbreiterung der Landmassen

mit seiner Skizze gerecht zu werden. Das ist gewifs ricl
Die Umlauftsche Zeichenweise ist auch keine Merkatorprojekt
sie ist eigentlich gar keine formelmäfsige Projektion; in
niedrigeren Breiten fällt sie unter die Rubrik der sogenan
platten Karten, indem hier wohl mehrere Meridiane
geben, aber das Zusammenrücken der Meridiane an den
lichen oder nördlichen Enden der Skizze als bei der geforde
Leistung unwesentlich vernachlässigt wird; bei den höheren Bre
wird nur ein Meridian gegeben, die Länder aber dann nach
wissen, auf den Parallelkreisen angemerkten Anhaltspunkten o
Zuhülfenahme weiterer Gradlinien als dieser nicht etwa nach
Merkator-, sondern nach der üblichsten Kegelprojektion gezeich
ohne dafs dies dem Schüler weiter zur Erkenntnis kommt. D
Umlauftsche Methode jedoch hat sich, nach den Erfahrungen
Ref. wenigstens und auch nach der vieler anderer Geograp
lehrer, als ein vorzügliches Darstellungsmittel für Tafelzeichnun
und schnell zu entwerfende Skizzen bewährt. Der dritte P
des Zdeněkschen Vortrages hat mit Recht den lebhaftesten Wi
spruch und auch durch Matzat (Weilburg) sogleich eine thats
liche Widerlegung gefunden. Es wäre auch schlecht um den V
der zeichnenden Methode bestellt, wenn sie sich für unfähig
klären sollte, dem Schüler das Zeichnen eines so wichtigen Kar
bestandteiles wie die vertikale Gliederung zu ermöglichen.
Gegenbeweis ist auch schon durch zahlreiche Schülerskizzen
liefert worden. Die Anwendung farbiger Stifte und Krei
ist freilich unerläfslich dabei. — Ein vierter Vortrag von Fi
(Frankfurt), dem bekannten Verfasser von Lehrbüchern über
Heimatskunde, behandelt diese als Vorbereitung zur Erdku
Allen Geographielehrern ist es zu empfehlen, jene auf erpro
Erfahrung beruhenden Ausführungen und Gebrauchsanweisun
zu lesen, und allen wäre es zu wünschen, dafs ihnen zur
thätigung derselben Gelegenheit und Spielraum gegeben würd

Über das Schicksal der bekannten auf Beschlufs der
sammlung von 1882 an sämtliche höheren Schulbehörden Deut
lands geschickten Wünsche und Thesen berichtet Kirchhoff (Ha
Eine wohlwollende Aufnahme scheint ihnen an vielen Stellen
teil geworden zu sein, mehrere preufsische Provinzialschulkolle
und mehrere Ministerien der kleineren Staaten haben a
namentlich den didaktischen Teil jener Thesen, so diejenigen
die gänzliche Aufhebung der deutschen Meile und Quadratm
zu Gunsten des metrischen Mafses, den ihnen unterstellten Sc
anstalten zur Kenntnisnahme zugewiesen oder zur Nachach
ausdrücklich empfohlen. Das übrigens nicht minder wohlwol
gehaltene Antwortschreiben des preufsischen Ministers für Un
richt u. s. w. geht, wie vorauszusehen war, dahin, dafs, b
weitere Änderungen an der Stellung des geographischen Un
richts in der Lehr- und Prüfungseinrichtung der höheren Sch

vorgenommen werden können, Beobachtungen über den Erfolg der unlängst revidierten Lehrpläne abzuwarten seien, dafs hingegen „die an die wissenschaftliche Bildung der geographischen Lehrer zu stellenden Forderungen bei der zur Publikation vorbereiteten Revision der betreffenden Prüfungsordnung eingehender Erwägung unterzogen worden sind“.

Norden. E. Oehlmann.

Joh. Karl Becker, Die Mathematik als Lehrgegenstand des Gymnasiums. Eine pädagogische Untersuchung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. gr. 8. Eigentlicher Text 63 Seiten. Dazu als Anhang (Seite 65—99): Zur Reform des geometrischen Unterrichts. Zuerst erschienen als Beilage zum Jahresbericht des Grofsherzoglichen Gymnasiums zu Wertheim, für das Schuljahr 1879--1880. Ferner: Auszüge aus den öffentlichen Beurteilungen der Lehrbücher von Johann Karl Becker (besonders paginiert, 16 Seiten).

Die vielfach besprochene Frage, wie der Gymnasial-Unterricht einzurichten sei, damit die Klage über zu grofse Höhe der Anforderungen an die Schüler beseitigt werde, hat den Verfasser veranlafst, in der vorliegenden Schrift zu untersuchen, welchen Nutzen die Mathematik denjenigen gewährt, welche sich einem gelehrten Berufe widmen wollen, und wieviel von dieser Disziplin unerläfslich ist, wenn der zukünftige Gelehrte keine empfindliche Lücke in seiner allgemeinen Bildung zeigen soll.

In der Durchführung dieser Untersuchung findet sich viel Beherzigenswertes, und auch der Umfang des Gymnasialpensums wird im grofsen und ganzen nach unserer Ansicht richtig angegeben. Im einzelnen freilich ist mancherlei, was zu erheblichen Bedenken Anlafs giebt und worauf wir in dem Folgenden zurückkommen werden.

Was den Wert der Mathematik für die Schule betrifft, so sieht der Verfasser den „formalen“ Bildungswert in Folgendem. Die Mathematik, namentlich die Geometrie, knüpft ihre Betrachtungen an anschauliche Vorstellungen, sie bildet besonders das räumliche Anschauungsvermögen aus. Sie liefert Material, durch welches der Schüler gewöhnt wird, selbständig Begriffe zu bilden, Beobachtungen zu machen und Gesetze zu abstrahieren. Durch sie wird die Fähigkeit geübt, logisch zu operieren, und ihre Probleme bieten reiches Material zu eigenem und selbständigem Nachdenken. Nur die Naturwissenschaften bieten einen ähnlichen Vorteil, wie die Mathematik; immerhin aber sind die Naturgegenstände, um welche es sich handelt, nicht zu allen Zeiten und überall vorhanden.

Den realen Wert der Mathematik sieht der Verfasser nur darin, dafs sie als Vorbereitung für die Naturwissenschaften dient. Dagegen ist sie für die sogenannten Geisteswissenschaften nach seiner Ansicht „ganz irrelevant“ (Seite 22), und die mathematische Forschung ist von jeder anderen „himmelweit verschieden“; der

Verfasser weist zur Begründung dieser Ansicht u. a. darauf hi: dafs ein Mathematiker oder mathematisch begabter Schüler o für andere Wissenschaften ganz unbrauchbar sei, und umgekeh wenn er auch zugiebt, dafs solche Fälle Ausnahmen sind. D reale Wissensgehalt, den die Mathematik, für sich selbst, also nic als Hilfsmittel für andere Wissenschaften bietet, ist nach der A sicht des Verfassers für jeden Nichtmathematiker von gering Interesse, erhält aber durch die Form, welche als Muster wisse schaftlicher Behandlung eines Gegenstandes dienen kann, gröfser Wert, weil sie den einzigen Lehrgegenstand des Gymnasiun bildet, an welchem der Schüler lernen kann, wissenschaftlic Untersuchungen anzustellen.

Der Umfang des mathematischen Unterichtes soll nun vorzug weise danach bestimmt werden, dafs der Schüler zu einem grün lichen Studium der Physik befähigt werde, wobei die Abschnit der Optik, Akustik und Wärmelehre besonders hervorgehob werden. Die Mechanik, welche wir für die Grundlage aller phys kalischen Studien halten, erwähnt der Verfasser zwar auch, jedo nur ganz beiläufig. Dagegen hält er einen Grundrifs der Astr nomie und mathematischen Geographie in dem Umfange, wie il der Herausgeber, Herr Hermes, dem bekannten Lehrbuche d Physik von Jochmann zugefügt hat, für notwendig und eben einen Kursus in der unorganischen Chemie.

Dementsprechend wäre an mathematischen Studien erforde lich: die gewöhnliche Planimetrie, die ebene Trigonometri Kenntnis und Gebrauch des Descartesschen Koordinatensysten und mindestens soviel von der Stereometrie, um Volumenberec nungen und Schwerpunktsbestimmungen einfacherer Körper vo nehmen zu können. Zum Zwecke der mathematischen Geograph und der Astronomie wäre dann noch etwas sphärische Trigon metrie notwendig. Dagegen könnte analytische Geometrie, pr jektivische Geometrie und Infinitesimalrechnung entbehrt werde

Neben den physikalischen Wissenschaften sollte dem Abit rienten das Verständnis für gewisse im bürgerlichen Leben wic tige Einrichtungen, welche auf mathematischer Grundlage ruhe eröffnet werden, namentlich müfsten die das Versicherungswes betreffenden Abschnitte, Zinseszins- und Rentenrechnung neb Wahrscheinlichkeitsrechnung behandelt werden, soweit sie el mentar genug sind.

Weniger wichtig erscheinen dem Verfasser die Anwendung der Kombinationslehre auf die allgemeine Arithmetik, die Kette brüche, die diophantischen Gleichungen, das Rechnen mit kon plexen Zahlen, die höhere Algebra, die Potenzreihen und die D terminanten. Doch möchte er einige von diesen Gebieten nic ganz missen, namentlich die Fundamentalsätze der höheren A gebra, den binomischen Lehrsatz für ganze Exponenten und d diophantischen Gleichungen.

Ehe wir uns zu dem letzten Teil der Arbeit wenden, welcher die Methode und die Einteilung des Stoffes bespricht, wollen wir unser Urteil über den bisher vorgeführten Teil abgeben.

Im ganzen können wir den Ausführungen des Verfassers beipflichten. Nur möchten wir den Kernpunkt der Sache noch mehr hervorheben. Die Mathematik ist die Brücke, welche die angeschaute und wahrgenommene Aufsenwelt mit der intelligiblen Welt verknüpft. Durch sie schafft sich der menschliche Geist das Werkzeug. um Ordnung in den Erscheinungen der Sinnenwelt zu erkennen. Darum ist die Mathematik und ein Teil der Naturwissenschaften ein notwendiges Erfordernis für jeden Gebildeten, und wenn es in Deutschland Gymnasien giebt, wie in Baiern, welche, wie der Verfasser berichtet, die Mathematik wenig, die Naturwissenschaften fast gar nicht berücksichtigen, so ist das verkehrt, und es ist freilich nicht zu verwundern, wenn Leute, die auf solchen Gymnasien gebildet sind, eine verkehrte Ansicht über die Stellung der Wissenschaften haben.

Der Verfasser giebt diesem Standpunkte zuviel nach, wenn er sagt, für die sogenannten Geisteswissenschaften sei das Studium der Mathematik irrelevant.

Ist die Philosophie keine Geisteswissenschaft? Und gilt nicht noch heute für jeden Tempel dieser Wissenschaft das *ἀγεωμέτρητος μηδεὶς εἰσίτω*? Es ist doch kein Zufall, dafs Cartesius, Leibnitz, Kant und andere grofse Philosophen zugleich Mathematiker waren, und dafs die Philosophie, als sie sich von der mathematischen Forschung löste, auf Abwege geriet, wie Schelling und Hegel beweisen.

Kann heutzutage ein Historiker von den Ergebnissen der geographischen Forschung abstrahieren, und weist nicht diese fortwährend auf die mathematisch-naturwissenschaftliche Weltbetrachtung hin? Ist nicht die musikalische Harmonielehre mathematischer Natur? Erinnert nicht der Rhythmus in Musik und Poesie beständig an die Grundlage aller mathematischen Betrachtung, an Mafs und Zahl? Und ist nicht die Linienperspektive und die richtige Schattenkonstruktion eine unerläfsliche Vorbedingung für die Malerei?

Der reale Inhalt eines beträchtlichen Teiles des mathematischen Wissens gehört notwendig zur Bildung. Wenn der Verfasser sagt, dafs mancher befähigte Mathematiker für das Leben untauglich sei, so bemerken wir dagegen, dafs es eine ungesunde Übergelehrsamkeit, ein einseitiges Gelehrtentum auf allen Wissensgebieten giebt, und dafs die Mathematik mehr Berührungspunkte mit dem realen Leben bietet als z. B. die Grammatik. Fast jede Verrichtung eines Handwerkers oder einer Maschine giebt Anlafs zu mathematischer Betrachtung, jede Erkenntnis des menschlichen Körpers, der Thätigkeit seiner Sinne führt, wie der Verfasser selbst hervorhebt, auf mathematische Fragen.

Darum müssen wir den realen Inhalt der mathematischen Wissenschaft höher schätzen, als es der Verfasser thut. Den Scharf-

sinn könnte man auch auf andere Weise wecken. Aber di mathematischen Erkenntnisse als solche sind bis zu einem ge wissen Grade erforderlich. Die einfachste geometrische Aufgal hat mehr Bedeutung als die sinnreichste Lösung eines Schach spielrätsels, weil die Möglichkeit, einen Vorgang der realen Sinnen welt durch jene zu verstehen, stets vorhanden bleibt.

Und zwar soll die Mathematik das einigende Band für al Erkenntnisse der realen Sinnenwelt abgeben, nicht nur ein ge legentlich herbeigezogenes Hülfsmittel, um hier oder dort eine Schritt vorwärts zu thun.

In Rücksicht auf diese Aufgabe des mathematischen Unte richtes nun findet sich in den Ausführungen des Verfassers unsere Auffassung nach eine wesentliche Lücke.

Es fehlt in seinem Lehrplane für die verschiedenen mathe matischen Disziplinen selbst das einigende Band, oder es erschei mindestens so verhüllt, dafs es von dem Schüler wohl kaum er kannt wird. Dieses einigende Band ist die sich allmählich zu Analysis erweiternde Arithmetik.

Wir stimmen dem Verfasser vollkommen bei, dafs die Infin tesimalrechnung als selbständige Disziplin ebenso wenig auf d Schule gehört, wie die analytische Geometrie. Der Begriff de Unendlichen und gewisse Grenzbetrachtungen sind aber ebens wenig zu entbehren wie die Anwendung der Koordinaten. Vo allen Dingen aber mufs die Arithmetik zu einem nach jeder Seit hin möglichst befriedigenden Abschlusse gebracht werden, un dazu gehört, dafs der Schüler mit den sieben arithmetische Operationen vollkommen vertraut ist, was ohne Berücksichtigun des Komplexen nicht möglich ist. Der Schüler mufs wissen, wi ein Logarithmus wirklich berechnet wird, er mufs wissen, dal keine Logarithmentafel das Wurzelausziehen entbehrlich mach sobald man über die Genauigkeit der Tafeln hinauszugehen ge nötigt ist; er mufs wissen, wie die Zahl π, wie die trigono metrischen Funktionen mit den sieben arithmetischen Operatione zusammenhängen. Genug, er mufs wissen, wie man mit alle auf der Schule betriebenen Dingen in dem Bereich der aus jene sieben Operationen gebildeten geschlossenen Formeln bleibt. Daz ist die Kenntnis der Potenzreihen und des allgemeinen binomische Satzes erforderlich. Ebenso würden wir die Fundamentalsätz der höheren Algebra für obligatorisch erklären, weil ohne sie di Lehre von den Gleichungen keinen befriedigenden Abschlufs finde

Vor allem aber mufs der Schüler soweit in den Gedanke der Analysis geführt werden, dafs er die Begriffe der veränder lichen Gröfse und der Funktion lebendig erfasse und ihre un verselle Bedeutung verstehen lerne. Alle Erkenntnis, besonde aber die Naturerkenntnis, geht darauf aus,

„den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht“

zu finden, die Gesetzmäfsigkeit zu ergründen, welche die Din

verknüpft. Der präzise Ausdruck solcher Gesetzmäfsigkeit ist aber nur durch den mathematischen Funktionsbegriff möglich. Ob man den fallenden Stein oder die Weltkörper in ihren Bahnen verfolgt, ob man die Ausdehnung der Körper durch die Wärme untersucht, oder ob man, wie der Statistiker, den Zusammenhang zwischen der Zahl der Verbrechen mit gewissen Änderungen der Gesetzgebung oder der sonstigen sozialen Einrichtungen zu ergründen sucht, oder wie der Geograph die Gliederung der Erdteile als Mafs ihrer Entwickelungsfähigkeit betrachtet; überall hat man es mit dem Funktionsbegriffe zu thun. Ihn zu bilden und mit ihm die Schüler vertraut zu machen, das sehen wir als die Hauptaufgabe des mathematischen Unterrichts auf dem Gymnasium an.

Wir wollen gleich an dieser Stelle noch einen Punkt besprechen, welcher sich auf die Arithmetik bezieht. Auch auf der Unterstufe ist thatsächlich die Arithmetik das Erste, denn das Rechnen geht der Geometrie voran. Dafs nun in den Mittelklassen des Gymnasiums die Geometrie etwas bevorzugt werde, weil sie für diese Stufe besonders geeignet ist, dagegen ist nichts einzuwenden. Auch über die Art, wie die Rechengesetze der Arithmetik aufzufassen seien — als Transformationsgesetze, nicht als Rechnungsvorschriften —, stimmen wir mit dem Verfasser vollkommen überein; dagegen möchten wir uns gegen die allerdings weit verbreitete Methode wenden, welche in der allgemeinen Arithmetik zunächst von den ganzen Zahlen statt von beliebigen Gröfsen ausgeht. Zunächst bestreiten wir, dafs der Begriff der Gröfse abstrakter sei als der der Zahl. Sobald man den Begriff der Gröfse als eines aus gleichartigen Teilen bestehenden Ganzen definiert und eine Anzahl von Beispielen für Gröfsen verschiedener Art angeführt hat, z. B. die Länge einer Linie, den Flächeninhalt einer ebenen Figur, das Volumen eines Körpers, einen Winkel, ein Gewicht, einen Zeitabschnitt, so hat es keine gröfsere Schwierigkeit, unter dem Buchstaben a irgend eine Gröfse von bestimmter Qualität, etwa eine Länge, zu verstehen, als eine Zahl. Wenn der Schüler bereits Geometrie getrieben hat, so ist ihm das Erstere ganz geläufig, und es ist gerade ein Vorteil, weil er dabei leicht einsieht, dafs es nicht darauf ankommt, wie grofs er zufällig jene Länge gewählt hat, während, wenn er sich unter a eine bestimmte Zahl, etwa 9 denkt, die besonderen Eigenschaften der gerade gewählten Zahl leicht verwirrend wirken. Ferner aber hat doch der Schüler längst mit der Bruchrechnung eine grofse Reihe von arithmetischen Begriffen aufgenommen, immer an benannten Zahlen, also an Gröfsen operierend. Da ist es doch ein künstliches Zurückschrauben, wenn er das alles wieder vergessen und sich denken soll, er könne nur mit Zahlen rechnen und zwar mit ganzen. Was soll es denn für Schwierigkeiten haben, die Operationen an (zunächst noch nicht gemessenen) Gröfsen vorzunehmen, also etwa Längen zu addieren, zu subtrahieren, eine Länge mit einer

Zahl zu multiplizieren, sie durch eine Zahl zu teilen oder durch eine andere Länge zu messen.

Und wozu die Beschränkung auf ganze Zahlen? Damit sie sofort wieder aufgegeben werde, nachdem sie eben noch einmal künstlich hervorgerufen ist. Denn die Irrationalität erfordert nun einmal den Begriff der stetigen Gröfse. Freilich können wir die Art, wie der Verfasser das Irrationale auffafst, nicht billigen. Er sagt: Hat der zu messende Gegenstand mit der Mafseinheit ein gemeinsames Mafs, so ist seine Gröfse genau ausdrückbar und der Ausdruck dafür eine rationale Zahl. Hat er mit der Mafseinheit kein gemeinsames Mafs, so ist seine Gröfse nicht genau ausdrückbar, und ein Symbol, welches diese Gröfse dann bezeichnet, indem es etwa, wie das Wurzelzeichen, die Rechnung andeutet, durch welche man ihrem Wert beliebig nahe kommt, heifst eine irrationale Zahl.

Also das Zeichen $\sqrt[5]{11}$ deutet eine Rechnung an und nicht vielmehr eine Zahl, welche eine gewisse Eigenschaft hat? Dann dürfte man das Zeichen $\sqrt[5]{11}$ gar nicht brauchen, ohne vorher ein Näherungsverfahren zur Berechnung der fünften Wurzel anzugeben. Das Zeichen π deutet eine Rechnung an? Diese Definition trifft das Wesen der Sache gar nicht. Es kommt nicht auf die Art an, wie $\sqrt[5]{11}$ oder π gefunden wird, sondern auf die Bedingung, welche die betreffende Zahl zu erfüllen hat.

Ferner ist es nicht korrekt, wie oben angeführt, zu sagen, die Gröfse sei nicht genau ausdrückbar, wenn man nicht zufügt, durch ganze Zahlen oder Brüche; fügt man es aber hinzu, so sagt man eben nichts anderes, als dafs eine irrationale Zahl keine rationale sei.

Ohne den Begriff des Unendlichkleinen und der Grenzwerte kann nach unserer Ansicht das Irrationale überhaupt nicht befriedigend erklärt werden, und wir sehen keinen Grund ein, weswegen man sich davor scheut, im Elementar-Unterricht von diesen Begriffen Gebrauch zu machen, wo sie hingehören. Doch wir wenden uns zur Hauptsache zurück. Die Beschränkung auf ganze Zahlen in der Arithmetik ist zwecklos, denn sie mufs künstlich hervorgerufen und doch sofort wieder aufgegeben werden. Diese Beschränkung ist aber in anderer Beziehung geradezu verwirrend und schädlich; nämlich wegen der fortwährenden Anwendungen, die man in der Geometrie von den arithmetischen Gesetzen auf Gröfsen machen mufs, noch ehe man sie gemessen hat oder überhaupt messen kann. Wenn etwa der Schüler das Gesetz $n(a+b) = na+nb$ immer unter der Voraussetzung ganzer Zahlen bewiesen hat, wie kommt er dazu, es anzuwenden, wenn a und b ungemessene Gröfsen sind, etwa Winkel, wie beim Beweise des Satzes von dem Centriwinkel und den Peripheriewinkeln? Dergleichen Fälle kommen aber vielfach vor, namentlich bei der

ergleichung des Flächeninhaltes und in der Ähnlichkeitslehre. ler soll man vielleicht noch eine Arithmetik der Gröfsen neben r Arithmetik der Zahlen aufbauen, die aber genau dieselben tze in allgemeinerer Fassung enthalten müfste? Nein, gerade er müfste die Arithmetik von vornherein mit der nötigen Allmeinheit behandelt werden, um in ihr das stets bereite Werkug für alle Gröfsenbetrachtungen zu erhalten. Dann gerade kennt der Schüler, dafs Arithmetik und Geometrie zusammenhören, dafs beide „Mathematik" sind, während er gewöhnlich kanntlich nur die Geometrie als Mathematik bezeichnet.

Wir wenden uns nun spezieller zu dem, was der Verfasser er die zu befolgende Methode sagt, und zwar, da wir die Arithetik schon im Anschlufs an die allgemeinen Betrachtungen berochen haben, über die Methode des geometrischen Unterrichts. es ist der Punkt, auf welchen der Verfasser besonderes Gewicht gt, und welchem er eine ausgedehnte Besprechung in der eigenthen Abhandlung und den ganzen Anhang widmet. Vollkommen htig hält der Verfasser die Geometrie für denjenigen Zweig, rch welchen die Ziele des mathematischen Unterrichts und mentlich das selbstständige Bilden von Begriffen, das Abstrahieren id die Erfindungskraft am meisten geübt werden. Aber er ist i Gegner der Euklidischen Methode, weil dieselbe wohl den rnenden zwinge, die Richtigkeit der Behauptungen anzuerkennen, er keinen Einblick in den inneren Zusammenhang gewähre. nennt die Beweise Euklids „Mausefallenbeweise" und rsteigt sich, gestützt auf eine Schopenhauersche Definition der issenschaft, zu dem Ausspruch, dafs neben dem System der ıeren Geometrie die ganz unwissenschaftliche Form er Euklidischen Geometrie so recht grell hervortritt.

Gleichwohl hält der Verfasser aus sachlichen Gründen die eometrie der Lage für nicht geeignet als Gymnasialpensum, weil e Geometrie des Mafses wegen der Anwendungen bei weitem chtiger sei, und wir stimmen dem vollkommen bei.

Nun, meint der Verfasser, solle man die Geometrie des afses nach dem Vorbilde von Steiner, Chasles, von Staudt u. a. ngestalten und sie so auch zu einer organisch sich aufbauenden virklichen" Wissenschaft machen. Der Verfasser hat dies in inen Lehrbüchern unternommen und teilt im Anfange unter derem die Fundamentalbeziehungen mit, von welchen aus sich e Geometrie des Mafses, wie er sagt, sehr einfach und naturmäfs aufbaut. Er sieht es aber als ein Haupterfordernis für e Reform des mathematischen Unterrichtes an, dafs man das rurteil aufgebe, als habe die bewiesene Wahrheit einen Vorzug r der anschaulich erkannten. Vielmehr habe eigentlich die tuitive Erkenntnis einen Vorzug vor der diskursiven.

Hiernach wären streng genommen die Beweise der Lehrsätze ır insofern von Bedeutung, als sie zur systematischen Verknüpfung

der verschiedenen Wahrheiten dienten. Im übrigen könnte man in unbegrenzter Zahl mittelst der Anschauung gewonnene Erkenntnisse als Wahrheiten in das System der Geometrie aufnehmen; es wäre also mit anderen Worten die Zahl der Axiome unbegrenzt. Diesen konsequenten Standpunkt hat aber der Verfasser selbst wieder aufgegeben, und er hat das System der Geometrie auf sechs Axiome gegründet.

Wir müssen gestehen, dafs hierdurch der Unterschied der Methode des Verfassers von der „ganz unwissenschaftlichen Form der alten Euklidischen Geometrie“ doch sehr bedenklich verschwindet. Denn wenn alles auf sechs Axiome zurückgeführt wird, so ist denn doch wohl die unmittelbare Evidenz, auf welche der Verfasser ein so grofses Gewicht legt, in seinen eigenen Augen kein so zuverlässiges Ding, wie er glauben möchte. Und in der That, wie sollte der Schüler einen Mafsstab gewinnen, um sichere objektive Wahrheit von unbestimmtem Meinen zu unterscheiden, wenn nicht durch die mathematische Deduktion? Durch welche Disziplin des Gymnasialunterrichtes könnte denn ein wirksames Gegengewicht geschaffen werden einerseits gegen die populäre Halbbildung, welche mit den Worten „Wissenschaft“, „wissenschaftlich feststehende Thatsache“ u. dgl. um sich wirft, wo es sich oft nur um ganz willkürliche, subjektive Ansichten handelt, andererseits gegen die von Humboldt gerügte „vornehme Zweifelsucht“, welche auch klar erkannten Wahrheiten gegenüber sich skeptisch verhält? Und ist es denn wirklich wahr, was Schopenhauer meint, dafs das logische Deduzieren eine so ganz untergeordnete Sache sei: „Aus gegebenen Prämissen einen richtigen Schlufs ziehen kann jeder Tropf!“ Das ist einfach nicht wahr, und wenn es zehn Schopenhauer gesagt hätten. Von den vielen aus richtigen Prämissen gezogenen falschen Schlüssen, denen man selbst in wissenschaftlichen Werken jedes Gebietes begegnet, wollen wir hier nicht weiter sprechen. Aber das wird jeder Lehrer der Mathematik zugeben, dafs nichts dem Schüler, selbst dem Primaner, schwerer wird als das Verständnis einer Deduktion, wo es sich um Begriffe handelt, welche noch nicht sofort anschaulich sind, z. B. um komplexe Gröfsen oder um die Fundamentalsätze der höheren Algebra. Es fehlt den meisten Schülern geradezu der Mut der Logik. Und diesen Mangel hat v. Helmholtz als ein auffallendes Hindernis für das Studium dargestellt, welches ihm bei den jungen Medizinern und Naturforschern aufgefallen sei. Er sagt, sie seien nicht gewöhnt, auf die Sicherheit einer legitimen Konsequenz eines streng allgemeinen Gesetzes unbedingt zu trauen, und er glaubt, dieser Übelstand sei darauf zurückzuführen, dafs der sprachlich grammatische Unterricht, welchen die Gymnasien bieten, für die strenge Logik keine genügende Vorbildung gewähre.

Soll aber das Vertrauen in die Kraft der Logik geweckt werden, so wird man nicht umhin können, auch solche Beweise zu brauchen, welche der Verfasser als „Mausefallenbeweise“ be-

zeichnet und verwirft. Freilich wollen wir dem Verfasser gern zugeben, dafs man, wo es möglich ist, auf Vereinfachung der Beweisführung und auf organische Aneinanderreihung der Betrachtung sein Augenmerk zu richten hat. Es giebt aber Wahrheiten, namentlich auf mathematischem Gebiet, welche nur durch die Logik erkannt werden können, und das mufs auch dem Schüler zum Bewufstsein kommen. Übrigens handelt es sich selbst dann, wenn man dem Schüler bereits den fertigen Lehrsatz mitteilt und ihn den Beweis suchen läfst, nicht um ein einfaches Schliefsen, bei welchem beide Prämissen gegeben sind, sondern es ist eine der Prämissen, meist der Minor, gegeben, und die andere — der Major — ist ebenfalls erst aufzusuchen, natürlich aus dem Bereich derjenigen mathematischen Erkenntnisse, welche der Schüler bereits besitzen sollte.

Endlich aber wird kein einsichtsvoller Lehrer die Lehrsätze, welche er behandelt, unvermittelt aneinander reihen, sondern er wird beim Unterrichte durch Aufgaben und einzelne Fragen auf die Gesichtspunkte hinleiten, von denen aus der folgende Satz mit dem vorhergehenden in Zusammenhang zu bringen ist. Derartige Verknüpfungen, welche zur Belebung und zum wirklichen Verständnis des Unterrichtes notwendig sind, gehören aber nicht in ein Lehrbuch. Denn das mathematische Lehrbuch für Schüler kann und soll nicht den ersten Unterricht ersetzen, es soll nur dem Schüler ein Mittel geben, das, was er in der Schule gelernt hat, in seinen Hauptpunkten zu überschauen, damit er es als sichere Grundlage für spätere Abschnitte benutzen kann. Und zu diesem Zwecke eignet sich ein Lehrbuch, welches die Resultate der mathematischen Erkenntnis in der abgerundeten Form einzelner Lehrsätze vorträgt und dabei die Beweise, die logische Verknüpfung dieses einzelnen Erkenntnisses mit dem Vorhergehenden angiebt, wie kein anderes.

Es liegt uns fern zu leugnen, dafs ein starres Festhalten an den Einzelheiten der Euklidischen Darstellung durchaus verfehlt wäre. Die grofsen Fortschritte, welche die Geometrie durch Steiner, Poncelet u. a. gemacht hat, sollen auch für die elementare Geometrie nicht unbenutzt bleiben. Die Schüler müssen auf den freieren Standpunkt der modernen Auffassung der Geometrie geführt werden, und die Bestrebungen des Verfassers, in diesem Sinne die elementare Geometrie zu gestalten, verdienen alle Anerkennung. Aber diese Anerkennung kann uns nicht dazu führen, die alte Euklidische Geometrie als „gänzlich unwissenschaftlich“ bei Seite zu werfen, sondern wir werden sie nach wie vor als die in einzelnen Punkten freilich verbesserungsbedürftige, im wesentlichen aber wohl angelegte Grundlage der gesamten geometrischen Wissenschaft betrachten.

Berlin. F. August.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen XIV und XV.

Der vierzehnte Band der Verhandlungen enthält den Bericht i die Verhandlungen der zweiten Direktoren-Versammlung in der Pro Schleswig-Holstein, welche zu Kiel am 18. und 19. Mai 1883 abgeh wurde. Es waren vertreten 12 Gymnasien (4 von ihnen mit Realprog nasien, 1 mit einem Realgymnasium verbunden), 1 mit einer Realschule bundenes Realgymnasium, 1 Oberrealschule, 1 Realschule und 6 Real gymnasien; als Gäste wohnten der Versammlung bei die Direktoren Wilhelms-Gymnasiums, der Realschule des Johanneums und der höh Bürgerschule zu Hamburg, sowie der Direktor des Catharineums zu Lül

I. Welches Zeitmafs ist für die verschiedenen Klas höherer Schulen als Maximum für die häuslichen Arbei anzusehen, und in welcher Weise hat die Schule dafür zu s gen, dafs dasselbe nicht überschritten werde? Angenom Thesen: 1. Häusliche Aufgaben sind für die Erfüllung der Aufgabe Schule unentbehrlich. 2. Eine richtige Würdigung des Endzweckes Schule veranlafst dieselbe, nicht alle für Geistesarbeit verfügbare Zeit Kraft der Schüler für direkt von ihr gestellte Aufgaben in Anspruch nehmen. 3. Das Zeitmafs für die von der Schule zu stellenden häusli Aufgaben wird beschränkt durch die Forderung: a) dafs der Schüler mählich zur Gewinnung freien geistigen Interesses und zur Entwicke seiner individuellen Anlagen und Neigungen geführt werde, b) dafs Schüler körperlich gesund und frisch bleibe. 4. Die Überbürdungskla insofern sie die Herbeiführung von Krankheiten durch die Schulanstren behaupten, treffen nachweislich zu einem sehr grofsen Teile die Schule nicht. Wie weit sie dieselbe treffen, wird erst dann nachgewiesen we können, wenn reicheres und zuverlässigeres statistisches Material als bi herbeigeschafft ist. 5. Die Überbürdungsklagen, insofern sie eine ü mäfsige Inanspruchnahme der freien Zeit der Schüler behaupten, habe einem grofsen Teile ihren Ursprung in Verhältnissen, die aufserhalb Schule liegen, namentlich a) in Verkennung der Aufgabe der Schule se der Angehörigen, b) in falscher Anwendung der schulfreien Zeit, c) in zweckmäfsiger Einteilung der Zeit zur Anfertigung der häuslichen Arbe 6. Zugegeben aber ist die Möglichkeit, dafs eine übermäfsige Belastung

Schüler durch Hausaufgaben durch die Schule veranlafst werde. 7. Das aufzustellende höchste Zeitmafs kann nur ausdrücken, was im allgemeinen angemessen und zweckmäfsig, nicht was für jeden Schüler notwendig ist. 8. Als das im allgemeinen zweckmäfsige höchste Zeitmafs für die obligatorischen Hausarbeiten von Schülern auch mittlerer Begabung sind anzusehen täglich durchschnittlich für VI und V $1\frac{1}{2}$ St., für IV und III $2\frac{1}{2}$ St., für II und I 3 St. Die Sonntage sind bei Stellung der Hausaufgaben als nicht zur Arbeit bestimmt zu betrachten; eigentliche Ferienarbeiten sind nicht aufzugeben. 9. Der Schwerpunkt des ganzen Unterrichts mufs in den Lehrstunden liegen; was bei einer energischen Benutzung derselben in ihnen abgemacht werden kann, das mufs auch in ihnen abgemacht werden. 10. Alles für Hausarbeit Aufgegebene mufs aus der Natur des in der Lehrstunde Behandelten mit einer gewissen Nötigung hervorgehen, so dafs es die Behandlung des Gegenstandes, welche in der Lehrstunde stattfand oder stattfinden soll, in irgendeiner Weise ergänzt und unterstützt. 11. Der Unterrichtsstoff werde in Fachkonferenzen sorgfältig gesichtet und auf das für die humanistischen Zwecke der Schule wirklich Notwendige beschränkt. 12. Das einmal Gelernte werde vor Vergessenwerden beschützt. 13. Jede Aufgabe mufs sowohl im allgemeinen dem Bildungsstande des Schülers entsprechend als auch so weit wie nötig, damit der Schüler sie ohne zu grofse Schwierigkeiten lösen könne, in der Lehrstunde vorbereitet werden. 14. Der präparatorischen Thätigkeit der Schüler für die fremdsprachliche Lektüre ist, namentlich bei Einführung in einen neuen Schriftsteller, in einer den verschiedenen Klassenstufen entsprechenden Weise im Unterrichte vorzuarbeiten. 15. Es ist wünschenswert, einen Teil der Lektüre auf allen Stufen ohne häusliche Vorbereitung übersetzen zu lassen. 16. Aus Übungsbüchern ist in den unteren und mittleren Klassen in der Regel nur Wiederholung der in der Klasse übersetzten Übungsstücke zu fordern. 17. Die schriftlichen häuslichen Übungen beschränken sich ausschliefslich auf folgende: a) kleine Rechenübungen, welche lediglich dem Zwecke dienen, die Schüler an eine bestimmte Form der schriftlichen Fixierung zu gewöhnen; b) fremdsprachliche Exercitien; c) Aufsätze im sprachlichen Unterrichte; d) mathematische und beziehungsweise physikalische und chemische Aufgaben. 18. Zu vermeiden sind alle häuslichen Arbeiten, die keinen Bildungswert haben und blofs mechanischer Natur sind, wie z. B. eigentliche Strafarbeiten und Paradigmenschreiben. Ebenso sind Ausarbeitungen des in der Stunde Vorgetragenen zu vermeiden und Abschriften auf das Notwendige zu beschränken.

II. Ist es für Realschulen 1. Ordn. (Realgymnasien) durchweg bezw. unter gewissen Umständen als wünschenswert zu bezeichnen, dafs in den letzten Jahren des Schulkursus durch Herstellung getrennter Abteilungen den Schülern Gelegenheit geboten werde, einzelne Unterrichtsfächer der Anstalt eingehender zu betreiben und dafür andere mehr zurücktreten zu lassen? — In welcher Klasse wird an denjenigen Schulen, für welche eine solche Teilung beliebt wird, dieselbe am zweckmäfsigsten zu beginnen, und nach welchem Lektionsplane wird sie durchzuführen sein? — Die Thesen, welche das Ergebnis der Debatte waren, teilen wir hier, als die Realgymnasien allein betreffend, nicht mit.

Der funfzehnte Band bringt die Verhandlungen der vierten Konferenz der Direktoren in der Provinz Sachsen und den angrenzenden Ländern (Reuſs ä. u. j. Linie, Schwarzburg-Rudolstadt, Sachsen-Altenburg und Anhalt). Es waren vertreten 35 Gymnasien, 1 Progymnasium, 6 Realgymnasien, 3 Realprogymnasien, 2 Oberrealschulen und 1 Realschule. Als Gäste nahmen teil der frühere Provinzialschulrat Dr. Schrader und die früheren Direktoren Dr. Kramer und Dr. Adler. Die Verhandlungen fanden statt am 15., 16. und 17. Mai 1883 in Halle a. S.

I. Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?[1]) Angenommene Thesen: 1. Es ist schon mit Rücksicht auf die Geschichte der Pädagogik und Didaktik dringend zu wünschen, daſs die Lehrer an den höheren Schulen sich mehr als bisher mit den Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätzen bekannt machen. 2. Nach Ausscheidung aller derjenigen Nebenvorstellungen in denselben, welche in der mechanischen Psychologie Herbarts begründet sind, erscheinen folgende Punkte jener Didaktik auch für die höheren Schulen, zumal in der Gegenwart, aufs neue besonders beachtenswert: a) die Forderung, daſs aller Unterricht ein erziehender sei; b) die Forderung, daſs nicht das Wissen höchster Zweck alles Unterrichts sei, sondern die Entwickelung des lebendigen Interesses, d. h. der auf die Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichteten Kraft (Kern S. 21), desjenigen angeregten Geisteszustandes, aus welchem das Wollen hervorwächst (Stoy S. 77); c) die Forderung der Erregung und Bildung eines vielseitigen und doch konzentrierten Interesses; d) die Forderung einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichteten Konzentration des Unterrichts; e) die Forderung einer auf das sorgfältigste durchgeführten Gliederung des Unterrichts. 3. Eine freie und möglichst elastische, nach den verschiedenen Klassenstufen und Unterrichtsgegenständen zu modifizierende Verwendung der sogenannten Formalstufen wird ein sehr fruchtbares Mittel sein können, ein systematisches und vertieftes Wissen zu erzeugen und den Schülern zu einer sichern Herrschaft über den Stoff zu verhelfen. 4. Die Herbart-Ziller-Stoysche Didaktik, welche die Lehrer nötigt, sich klare Rechenschaft zu geben über die am Geiste des Schülers zu vollziehenden einzelnen Operationen und sich der eigenen unterrichtenden Thätigkeit deutlicher und klarer bewuſst zu werden, ist in besonderem Grade geeignet, dem Anfänger im Lehramt sehr förderliche Richtlinien für die ersten Schritte an die Hand zu geben, aber auch den schon länger in der Praxis stehenden Lehrer zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anzuregen und in der zielbewuſsten Ausübung derselben zu fördern. 5. Im Anschluſs an vorstehende Thesen verwirft die Konferenz auf das entschiedenste die Unmethode des bloſsen Aufgebens und Abhörens und fordert geistige Durcharbeitung. 6. Die Konferenz erkennt ferner an, daſs der Schwerpunkt alles Unterrichtes in die Schullektionen zu legen ist. 7. Es erscheint dringend wünschenswert, daſs die Lehrerkollegien die spezielle Anwendung vorstehender Prinzipien auf die einzelnen Lehrfächer und Klassen in Fach- und Klassenkonferenzen weiter verfolgen.

[1]) Vergl. diese Zeitschrift im Januarhefte 1884 S. 31 ff.

II. Der Unterricht im Lateinischen auf den Gymnasien und den Realgymnasien. Angenommene Thesen:

Einleitendes. 1. In den Aufgaben und Zielen des lateinischen Unterrichts ist fortan zwischen Gymnasien und Realgymnasien kein qualitativer, sondern nur ein quantitativer Unterschied anzunehmen. — Allgemeiner Teil. 2. So wenig man die Methode einseitig überschätzen und die Individualität des Lehrers unterschätzen darf, so sehr ist doch auf eine überlegte, bewufste und vereinbarte Methode zu dringen. 3. Es mufs für den Unterricht ein möglichst ins Einzelne gehender Lehrplan festgestellt, derselbe auch in wiederholten Fachkonferenzen durchberaten und weiter vervollkommnet werden. 4. Die Apperzeption ist konsequent auf allen Stufen und in allen Gebieten des lateinischen Unterrichts zu verwerten. 5. Der Unterricht gewinnt durch methodische Konzentration an Intensität. Diese Konzentration ist zu suchen a. in der gegenseitigen Beziehung und Verwertung der sprachlich-historischen Fächer unter sich, b. in der engen Verknüpfung der verschiedenen Übungen desselben Faches, c. in der gruppierenden Zusammenfassung des Einzelnen innerhalb desselben systematischen Ganzen. 6. Die theoretisch-grammatische Methode mufs zu Gunsten einer lebendigen Praxis an der Sprache selbst eingeschränkt werden, um so das Sprachgefühl möglichst früh zu wecken und stetig weiter zu entwickeln. Besonderer Teil. Grammatik, Stilistik, Synonymik, Metrik. 7. Der grammatische Unterricht hat nicht nach systematischer Vollständigkeit zu streben, vielmehr ist in Formenlehre und Syntax Sichtung und Beschränkung des Stoffes geboten. 8. Der Lehrer hat folgende methodische Regeln zu befolgen.: a. Dem Unterricht ist bei strengem Anschlufs an das vorgeschriebene Lehr- und Übungsbuch möglichst freie Bewegung seitens des Lehrers zu geben. b. Das mündliche Verfahren ist in allen Übungen zu bevorzugen. c. Der Anfangsunterricht hat an schon bekannte grammatische Begriffe und Wortformen anzuknüpfen. d. Auch das Hören vermittelt von vornherein das Verständnis der fremden Sprache. 9. Das Übungsbuch für VI und V hat möglichst bald zusammenhängende Lesestücke zu bieten und entnimmt am besten sowohl hierzu wie — wenigstens grofsenteils — zu den im ersten Semester der VI zulässigen Einzelsätzen den Stoff aus der alten Sage und Geschichte. Übrigens mufs der lateinische Übersetzungsstoff durchaus vorwalten. 10. Der Unterricht richtet sich in allen Klassen nach einem konferenzmäfsig festgestellten Normalexemplar der Grammatik, in welchem auch ein Kanon der zu memorierenden Musterbeispiele bezeichnet ist. 11. Stilistik ist nicht systematisch zu betreiben, sondern an der Hand der Grammatik und fleifsiger, aufmerksamer Lektüre praktisch beizubringen. 12. Synonymik ist auf allen Stufen, jedoch nur gelegentlich zu treiben. 13. Metrische Übungen sind notwendig, aber auf ein bescheidenes Mafs einzuschränken. — Vokabeln und Phrasen. 14. Die Konferenz erkennt die Notwendigkeit geordneten Vokabellernens an, verzichtet aber für jetzt darauf, die einzuschlagende Methode genau zu bestimmen. 15. Die Übungsbücher für VI und V haben aufser dem in der Grammatik niedergelegten Wortvorrat die Autoren der nächstfolgenden Klassen IV und III vorzugsweise zu berücksichtigen. 16. Frühstens von III an hat sich der Schüler selbst, im Anschlufs an die Lektüre, Phrasensammlungen anzulegen unter stetiger Anleitung und Kontrolle des Lehrers.

Die Anordnung derselben bestimmt sich nach einem unter den Fachlehrern vereinbarten Plane. — 17. Für das Realgymnasium gilt in Betreff der in den Thesen 7—16 erwähnten Punkte dasselbe wie für das Gymnasium. Der Umfang ist natürlich entsprechend dem beschränkteren Rahmen des Gegenstandes ein beschränkterer. — Lektüre. 18. Eine zweckmäfsige Vorbereitung für die Lektüre der Autoren bildet das Übersetzen der zusammenhängenden Abschnitte in den Übungsbüchern der VI und V. Die Konferenz behält die Feststellung eines Kanons der Lektüre einer späteren Versammlung vor. 19. In II und I ist Privatlektüre, womöglich in sachlichem Zusammenhange mit der Klassenlektüre, wünschenswert. 20. Bei der Behandlung der Lektüre sind folgende Punkte von beiden Anstalten gemeinschaftlich zu beachten: a. Statarische und kursorische Lektüre sind nicht prinzipiell zu scheiden, der langsamere oder raschere Gang bestimmt sich nach der Schwierigkeit und Bedeutsamkeit der betreffenden Abschnitte. Notwendig sind aber auch bei kursorischer Lektüre zusammenfassende Übersichten am Schlufs sowohl gröfserer Abschnitte der Lektüre als am Ende des gelesenen klassischen Werkes. b. Sachliche Exkurse müssen ebenso vermieden werden, wie trockene grammatisch-stilistische oder lexikalisch-phraseologische Zusammenstellungen. c. Die Übersetzung soll nicht blofs korrekt, sondern auch gewandt sein, auch ist auf sinngemäfses, verständnisvolles Lesen besonderer Wert zu legen. d. Das Retrovertieren findet auf allen Stufen statt; es sind dazu geeignete Abschnitte auszuwählen. e. Sprachlich und inhaltlich hervortretende Stellen sind auch aus den Prosaikern zum Memorieren zu bestimmen, jedoch in mafsvoller Beschränkung und nach einem vereinbarten Plane. f. Kommentierte Ausgaben sind vom Gebrauch in der Klasse in der Regel auszuschliefsen. g. Übungen im Extemporieren gehören in alle Klassen; sie sind in den unteren und mittleren Klassen gelegentlich, in den oberen Klassen in regelmäfsiger Wiederkehr vorzunehmen. — Schriftlicher Gebrauch der Sprache. 21. Es empfiehlt sich, auf den unteren Stufen die Klassenarbeiten überwiegen, auf den folgenden dieselben mit häuslichen Arbeiten regelmäfsig abwechseln zu lassen. 22. Die schriftlichen Arbeiten müssen hauptsächlich aus dem Unterricht hervorgehen. Die Extemporalien in den unteren und mittleren Klassen sind in geeigneter Weise von dem Lehrer im mündlichen Unterricht vorzubereiten; stofflich lehnen sie sich möglichst an die Lektüre an. 23. Der den Schülern gegebene deutsche Text soll korrekt sein, braucht jedoch nicht absichtlich von der lateinischen Ausdrucksweise abzuweichen; Abschnitte aus deutschen Klassikern bieten zu grofse Schwierigkeiten. 24. Der Aufsatz verdient nach wie vor eifrige Pflege. Derselbe mufs von früh auf durch geeignete Übungen vorbereitet werden. 25. Das Realgymnasium verfährt nach denselben Grundsätzen wie das Gymnasium; es schliefst aber den Aufsatz und die in besonderem Sinne stilistischen Exercitien aus, übt dagegen in den obersten Klassen das Übersetzen ins Deutsche auch schriftlich. — Mündlicher Gebrauch der Sprache. 26. Übungen im Sprechen sind von früh auf methodisch zu betreiben. 27. Auch das Realgymnasium darf Sprechübungen nicht abweisen. Verteilung der Stunden auf grammatische Übungen und Lektüre. 28. Für das Gymnasium empfiehlt sich folgende Stundenverteilung,

welche nur allgemein das Mafs der auf die verschiedenen Gegenstände zu verwendenden Zeit bezeichnen soll:

	IV	III	II	I	Bei geteilter II:	IIa	IIb
Zahl der wöchentlichen Stunden .	9	9	8	8		8	8
Grammatische Übungen	5	5	3	2		2	3
Lektüre	4	4	5	6		6	5

29. Das Realgymnasium dürfte zweckmäfsig nach dieser Tabelle erfahren:

	IV	III	II	I
Zahl der wöchentlichen Stunden .	7	6	5	5
Grammatische Übungen	4	3	2	1
Lektüre	3	3	3	4

13. Über die Benutzung der in den letzten Dezennien geschaffenen Anschauungsmittel im Unterricht, auch der obersten Klassen, mit Beschränkung auf die philologisch-historischen Lehrgegenstände incl. der Geographie. Angenommene Thesen: I. Allgemeines. 1. Der Gebrauch der Anschauungsmittel hat unter gleichzeitiger Pflege des ästhetischen Sinnes den Zweck, dem Schüler eine klare und richtige Vorstellung von solchen im Unterricht liegenden Gegenständen zu geben, welche ihm das Wort des Lehrers nicht hinlänglich anschaulich zu machen vermag. 2. Die Verwendung der Anschauungsmittel sei eine mafsvolle und 3. in der Regel von einer angemessenen Erklärung des Lehrers begleitet. 4. Die Anschauungsmittel sollen möglichst grofs, wahrheitsgetreu und künstlerisch ausgeführt sein und die Vorlage in der Regel nur einen Anschauungsgegenstand enthalten. 5. Es empfiehlt sich, die Anschauungsmittel nach der Erklärung im Klassenzimmer anzubringen behufs repetitorischer Betrachtung seitens der Schüler. Wünschenswert ist die Ausschmückung der dazu passenden Schulräume durch Bilder und Büsten nach ästhetischen Gesichtspunkten. II. Besonderes. 6. Ein förmlicher und zusammenhängender Unterricht in der Kunstgeschichte geht über Ziel und Aufgabe der höheren Schulen hinaus; wohl aber haben diese die Verpflichtung, auf die kulturhistorisch wichtigen Epochen derselben an geeigneter Stelle aufmerksam zu machen. A. Philologische Gegenstände. 7. Eine bildliche Darstellung des griechischen Theaters ist notwendig. 8. Porträtköpfe von Autoren, Helden u. s. w. sind mit Auswahl zu benutzen. 9. Darstellungen von Waffen und Gerätschaften sind zur Benutzung heranzuziehen. Topographische Skizzen entwirft der Lehrer am besten selbst an der Wandtafel. 10. Für die Beurteilung, wann und welche Anschauungsmittel vorzuzeigen seien, lasse man der Neigung und den Studien des Lehrers freien Spielraum. 11. Illustrierte Ausgaben der Klassiker sind für den Klassengebrauch nicht geeignet. 12. Für Präparation und Privatgebrauch ist die Benutzung der kleineren, leicht zugänglichen Abbildungen den Schülern mit sorgsamer Auswahl zu empfehlen. B. Der geschichtliche Unterricht. 13. Der Geschichtsunterricht hat die

Aufgabe, gelegentlich an geeigneter Stelle den Schüler mit den Haupterscheinungen und Entwicklungsmomenten der Kunst, besonders der antiken, bekannt zu machen. Von den berühmten Städten der Geschichte, namentlich von Athen und der Akropolis, von Rom und dem Forum, sind Grundrifs und (rekonstruierte) Abbildungen nicht wohl zu entbehren. 15. Der Atlas antiquus soll mindestens von Unter-Sekunda an im Besitz jedes Schülers sein. In den oberen Klassen des Gymnasiums müssen Wandkarten von Griechenland und Italien hängen. C. Der geographische Unterricht. 16. In Sexta und Quinta bilden Globus, Wandkarte und Tellurium die hauptsächlichsten Anschauungsmittel. 17. Es ist jetzt keine unbillige Forderung mehr, den Gebrauch eines und desselben Atlas (mindestens) in den unteren Klassen zu verlangen. 18. Reliefgloben sind zu verwerten, Reliefkarten nur dann zu empfehlen, wenn sie sich in nicht zu kleinem Mafsstab auf engere Gebiete beschränken. 19. Die Anwendung geographischer Bilder als Anschauungsmittel ist wünschenswert, zugleich dann aber auch eine planmäfsige Anleitung der Schüler zum Verständnis derselben. D. Schulbibliothek. 20. Die Schulbibliotheken sind möglichst mit Büchern auszustatten, welche den historisch philologischen wie den geographischen Unterricht durch veranschaulichende Abbildungen zu unterstützen geeignet sind.

IV. Über Zweckmäfsigkeit, Art und Umfang der Ferienarbeiten behufs Herbeiführung eines einheitlichen Verfahrens Einzige angenommene These: Die Konferenz erklärt sich grundsätzlich gegen obligatorische Ferienarbeiten.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER*).

1. J. Bruesselbach, Philosophische Propädeutik für die höheren Lehranstalten Deutschlands mit einem kurzen Abrifs der Staatsethik als Anhang. Kaiserslautern, W. Fussinger, 1883. VIII und 44 S. 1 M.

2. G. A. Lindner, Lehrb. der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 7. Aufl. Wien, C. Gerolds Sohn, 1883. VIII u. 248 S. 2,50 M.

3. E. Last, Die realistische und die idealistische Weltanschauung entwickelt an Kants Idealität von Zeit und Raum. Mit dem Porträt der Verfasserin. Leipzig, Griebens Verlag (L. Fernau), 1884. XXIII u. 259 S.

4. J. Chr. G. Schumann, Dr. Martin Luthers pädagogische Schriften. Mit einer Einleitung über Luthers Leben und Werke mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben. Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1884. VIII u. 356 S.

5. J. Conrad, das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre. Statistische Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung Preufsens. Jena, G. Fischer, 1884. VI und 243 S. 4 Tabellen. (Dritter Band, zweites Heft der Sammlung nationalökomischer und statistischer Abhandlungen des staatswissenschaftlichen Seminars zu Halle a. S.)

6. W. Deecke, Plaudereien über Schule und Haus. Vortrag, gehalten am 17. Februar 1884 im Volksbildungs-Verein zu Strafsburg. Gedruckt zum Besten der Kasse des Volksbildungs-Vereins. Strafsburg, C. F. Schmidts Universitäts-Buchhandlung (Friedrich Bull), 1884. 25 S. 60 Pf.

7. M. Zoeller, Die neuesten Schulreformbestrebungen und das neue Regulativ für die höheren Schulen in Elsafs-Lothringen. Separatabdruck aus der Revue nouvelle d'Alsace-Lorraine. 3. Jahrgang. No. 3 u. 4, August u. September 1883. Colmar, Witwe Camille Decker, 1883. 28 S.

8. C. Alexi, Zur Reform der höheren Schulen in Deutschland Langensalza, H. Beyer u. Söhne, 1883. VII u. 55 S.

9. K. Kappes, Zur Schulfrage. Karlsruhe, H. Reuther, 1883. 74 S. 8. 1,20 M.

Inhalt: Vorbemerkung. — Ein alter Lehrplan. — Der erste Unterricht im Griechischen. — Der badische Lehrplan von 1869. — Mehrbelastung durch den Lehrplan. — Mehrbelastung durch die Methode. — Vorbereitung zum Gymnasiallehramt. — Das Abiturientenexamen. — Das Verbindungs-

*) In dieser Abteilung sollen von jetzt ab die Bücher verzeichnet werden, welche nicht zur Besprechung in der zweiten Abteilung versandt worden sind.

wesen. — Episode aus einem Lehrerleben. — Äufsere Ursachen von Jugendverirrungen. — Schulprüfungen. — Schulfeste. — Das Staatsexamen für das höhere Schulamt. — Schule, Haus und Öffentlichkeit.

10. C. Saegert, Pädagogisch-didaktische Erläuterungen zur Frage des höheren Schulwesens. Schleswig, J. Bergas, 1883. V u. 54 S. 1,50 M.

Der Verf. der interessanten Schrift will Gymnasium und Realschule 1. O. (Realgymnasium) in eine obere und eine untere Abteilung sondern. Die letztere soll die Klassen Sexta, Quinta, Quarta und Tertia, sämtlich in der Regel von einjähriger Kursusdauer, aufserdem die durch Vereinigung der jetzigen Obertertia mit Untersekunda neu zu bildende zweijährige Sekunda umfassen, die obere Abteilung allein aus der Prima bestehen. Diese soll bei kleinen Anstalten nur eine Klasse bilden, bei gröfseren dagegen in eine einjährige Unter- und eine zweijährige Oberprima geteilt werden. Die Kursusdauer des Obergymnasiums soll eine drei-, die der oberen Abteilung der Realschule 1. O. eine zwei- bis dreijährige sein. Die vier untern Klassen sollen den gleichen Lehrplan haben und so die Möglichkeit gewonnen werden, in der neuen Sekunda der Realschule 1. O. drei Stunden für das Griechische (Homer und Xenophons Memorabilien) anzusetzen. Hinsichtlich der weiteren Vorschläge verweisen wir hier auf die Schrift selbst.

11. E. Willms, Zur Umgestaltung der Schule. Praktische Vorschläge zur Entlastung und Körperpflege unserer Jugend. Berlin, C. Chun, 1883. 46 S.

12. B. Arnold, Zur Frage der Überbürdung an den humanistischen Gymnasien. Kempten, J. Kösel, 1883. 16 S.

Der Verf. will nachweisen, dafs in Bayern im allgemeinen die Überbürdung der Jugend nicht bestehe und dafs, wo sie im einzelnen vorkäme, sie auf Rechnung der Individualität der Schüler zu setzen sei. Zum Schlusse spricht er von den praktischen Mafsregeln, welche er vorschlägt, resp. selbst angeordnet hat, um einer wirklichen Überbürdung vorzubeugen.

13. Allgemeine Vorschriften für die höheren Schulen in Elsafs-Lothringen vom 20. Juni 1883. Strafsburg i. E., R. Schultz u. Comp., 1883. III u. 61 S.

Nach dem auszugsweise mitgeteilten Erlafs des Statthalters, durch welchen die Reformen auf dem Gebiete der Unterrichtsverwaltung angebahnt werden, folgt die Verordnung des Statthalters, betr. das höhere Unterrichtswesen und das Regulativ für die höheren Schulen in Elsafs-Lothringen vom 26. Juni 1883, die Ordnung der Lehraufgaben der höheren Schulen und der Verteilung der Lehrstunden, die Ordnung der Ferien für die höheren Schulen, die Ordnung der Reifeprüfung an den Gymnasien und die Ordnung der Reifeprüfung an den Realschulen.

14. G. Uhlig, Die Stundenpläne für Gymnasien, Realgymnasien und lateinlose Realschulen in den bedeutendsten Staaten Deutschlands. 2. vermehrte Auflage. Heidelberg, C. Winter, 1884. 52 S. 0,80 M.

Das Heft enthält 1) Stundenpläne d. h. Übersichten über die den einzelnen Fächern in jeder Klasse der auf dem Titel bezeichneten Unterrichtsanstalten zugewandten wöchentlichen Stundenzahl für die Königreiche und Grofsherzogtümer des deutschen Reiches und das Reichsland mit den dazu gehörigen

Bemerkungen und 2) zusammenfassende Übersichten über die Stundensummen und 3) unter der Überschrift „Resultate“ das daraus gezogene Facit.

15. Symbolae Islebienses. Festschrift zur Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes am 31. Oktober 1883 von dem Lehrerkollegium des Gymnasiums. Eisleben, 1883.

Inhalt: C. J. Gerhardt, Die höheren Schulen in Eisleben von 1526 bis 1600. — C. Knaut, Sophokles König Oidipus (V. 1—865) übersetzt. — H. Grössler, Das gleichschwebende vielseitige Interesse, nach Herbart der Zweck des Unterrichts. — E. Mehliss, Über die Bedeutung des homerischen Epithetons δῖος. — F. Vollheim, Verzeichnis der Schüler, welche seit 1814 das Gymnasium zu Eisleben mit dem Zeugnis der Reife verlassen haben. — R. Kohlmann, Über die Modi des griechischen und des lateinischen Verbums in ihrem Verhältnis zu einander. — R. Westphal, Eislebener Bruchstücke einer Handschrift von Jacob von Maerlants Rymbybel. — F. Jäger, die Heilung der sozialen Schäden durch die Schule.

16. A. Fick, Über die Vorbildung zum Studium der Medicin. Vortrag, gehalten in der Delegirten-Versammlung des deutschen Realschulmännervereins zu Berlin am 29. März 1883. Berlin, Weidmannsche Buchh., 1883. 21 S.

17. C. Dillmann, Das Realgymnasium. Stuttgart, C. Krabbe, 1884. 161 S.

Inhalt: I. Die Rechtfertigung des Schriftchens. II. Das Stuttgarter Realgymnasium. Geschichtliches und Statistisches. III. Vermehrung der Gegner und ihrer Einwände gegen die Realgymnasien. VI. Das Realgymnasium ist ein wirkliches Gymnasium und verdient als solches anerkannt und behandelt zu werden.

18. L. Graf von Pfeil, Wie lernt man eine Sprache? nebst einem Anhange: Karl Witte, eine Erziehungsgeschichte. Breslau, J. Max und Co., 1883. 43 S.

19. L. Thézard, Répétions écrites sur le droit Romain. 4. édition. Paris, E. Thorin, 1883. 592 S.

20. Aeschyli Agamemno. Emendavit David S. Margsliouth, coll. nov. Oxon. soc. Londini prostat apud Macmillan et socc. 1884. 72 S. Text mit kritischen Noten ohne Angabe handschriftlicher Varianten. Letztere werden vertreten durch die Lesarten der Vulgata; „vulgatam autem eam dico quam vestigia codicum premens Kirchhoffius anno MDCCCLXXX edidit nisi si quas coniecturas criticorum, quod raro fecit, recepit editor Berolinensis“. Viele eigene Konjekturen des Hsgb.s von sehr ungleichem Werte.

21. M. Mayer, De Euripidis Mythopoeia capita duo. Berlin, Mayer und Müller, 1883. 83 S. 1,50 M.

22. J. W. Zimmermann, Schulgrammatik der englischen Sprache für Realgymnasien und andere höhere Schulen. Nach der zu den neuen preufsischen Lehrplänen erlassenen Cirkularverfügung vom 31. März 1882 bearbeitet. Erster Lehrgang. Aussprache und Formenlehre. Naumburg a. S., A. Schirmer, 1882. XI u. 263 S. 2,25 M.

Das Buch ist für Schulen bestimmt, in denen die allgemein-grammatische und sprachlich-formale Bildung vorzugsweise durch den lateinischen oder den französischen Unterricht vermittelt wird. Die Formenlehre tritt in Verbindung mit den Elementen der Syntax auf und schliefst auch das Wichtigste über

den Gebrauch der Partikeln in sich ein. Der Verf. will namentlich in das Verständnis der historischen und beschreibenden Prosa klassischer Autoren einführen. In einem Anhange sind häufig vorkommende Synonymen erläutert.

23. D. Schäfer, Deutsches Nationalbewufstsein im Licht der Geschichte. Akademische Antrittsrede. Jena, G. Fischer, 1884. 32 S. 0,75 M.

24. P. Nisle, Deutschland. Geographischer Leitfaden zum Unterrichten in den oberen Klassen höherer Bürger- und Mädchenschulen, in Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten. Breslau, M. Woywod, 1884. VI. und 131 S. 1,50 M.

25. P. Nisle, Grundzüge der mathematischen Geographie. Ein Leitfaden zum Unterrichten in den oberen Klassen höherer Bürger- und höherer Mädchenschulen, in Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten. Breslau, M. Woywod, 1883. 39 S. 0,60 M.

26. Unser Wissen von der Erde. Allgemeine Erdkunde oder astronomische und physische Geographie, Geologie und Biologie. Ferner im Anschlufs hieran Specielle Erdkunde oder die Länderkunde der fünf Erdteile. Herausgegeben von hervorragenden Fachgelehrten. I. Band: Allgemeine Erdkunde von J. Hann, F. von Hochstatter und A. Pokorny. Mit vielen Abbildungen und Karten in Holzstich und Farbendruck. Lieferung 1—10. Leipzig, G. Freitag, 1884. Jede Lieferung 0,90 M.

Das Werk soll in wissenschaftlicher und doch populärer Weise, streng sachlich und doch fesselnd, das lebendige, beredte Wort mit der veranschaulichenden, graphischen Darstellung vereinend, die Kenntnis unseres Planeten nach allen seinen vielfachen Beziehungen und doch nicht in allzu grofsem Umfange vermitteln. Der erste Band soll in drei Abteilungen die Erde als Weltkörper, die feste Erdrinde nach ihrer Zusammensetzung, ihrem Bau und ihrer Bildung und die Erde als Wohnplatz der Pflanzen, Tiere und Menschen behandeln, ca. 50 Bogen Text, etwa 30 Karten, 15 Vollbilder in Farbendruck und beiläufig 40 Vollbilder in Holzstich umfassen und in etwa 40 Lieferungen in rascher Reihenfolge erscheinen. Die Verlagsbuchhandlung macht mit der 9. Lieferung bekannt, dafs Professor Alfred Kirchhoff in Halle die wissenschaftliche Leitung der „Länderkunde der fünf Erdteile" übernommen habe.

27. Der Naturhistoriker. Illustrierte Monatsschrift für die Schule und das Haus und Korrespondenzblatt der österreichischen und deutschen Naturhistoriker. Mit 4 Beiblättern. Herausgegeben von Fr. Knauer. Sechster Jahrgang 1884. 1. Heft. Leipzig, O. Lainer. Preis des Jahrgangs von 12 Heften à 4 Bogen 12 M.

28. S. Spitzer, Untersuchungen im Gebiete linearer Differential-Gleichungen. Erstes Heft. C. Gerolds Sohn, 1884. 60 S. 3 M.

29. K. Meinhardt, Das Turnen als Schutz- und Heilmittel. Ein Beitrag zur körperlichen Erziehung. Zweckmäfsige ohne Geräte auszuführende orthopädische Turnübungen für Kinder, zum bequemen Hausgebrauche zusammengestellt. Klagenfurt, Selbstverlag des Verfassers, 1884. 36 S. 12.

Eine kurze, recht praktische Behandlung des gewifs wichtigen Gegenstandes. Dem Verf. steht eine reiche Erfahrung zur Seite.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Methodik des deutschen Unterrichts in Tertia.

Dafs den Mittelpunkt alles deutschen Unterrichts die Lektüre ldet, darüber herrscht unter den vielen Stimmen, die sich über e Methodik dieses Faches haben vernehmen lassen, kaum ein reifel. Für den Unterricht in den Mittelklassen zumal darf eser Satz als ausgemacht gelten: nicht nur ein jeder Schritt zur ısbildung des rezeptiven Verständnisses, sondern auch alle wesent-hen Übungen stilistischer Reproduktion haben sich an die Lek-ıre anzuschliefsen. Die schriftliche Wiedergabe geht aus der ündlichen, diese aus der Lektüre hervor.

Bildet somit eine methodische Entwicklung des Auffassungs-rmögens das nächste Ziel des deutschen Unterrichts, so ist sie ›ch nicht das einzige. Vielmehr steht ihr die Grundlegung s Stils als mindestens gleichberechtigter Endzweck zur Seite. ı fafst man die gesamte pädagogische Entwicklung ins Auge, n welcher der Unterricht in Tertia nur eine Stufe darstellt, so ird es klar, dafs der letztere Zweck für diese Stufe der wich-ere ist. Denn das rezeptive Verständnis der Schüler wird durch les, was auf dem Gymnasium getrieben wird, zumal aber — ıch schon in den mittleren Klassen — durch die Lektüre der iechischen und lateinischen Klassiker, fortwährend geübt und rtieft. Die Ausbildung der stilistischen Reproduktionsfähigkeit er, die in allen übrigen Unterrichtsfächern nur sehr sekundär rücksichtigt werden kann, hat hier ihre eigentliche Stätte, und ıs in dieser Beziehung in den mittleren Klassen versäumt wor-n ist, wird auch in den oberen nur mit Mühe und unter ıncherlei Hemmnissen nachgeholt. Bildet somit die Lektüre ar die *ἀρχὴ τῆς κινήσεως*, so ist ihr Verständnis doch in ge-ıgerem Grade als die Ausbildung des Stils das *τέλος*, das *οὗ* *εκα* des deutschen Unterrichts in Tertia.

Nun ist es diesem Verhältnis gegenüber eine auffallende atsache, dafs die zahlreichen Versuche und Vorschläge, die in

den letzten Jahren gemacht worden sind, um den deutschen Un-
terricht in den Mittelklassen methodischer zu gestalten und da-
durch fruchtbarer zu machen, sich ausschliefslich oder doch
ganz vorwiegend der Lektüre zugewandt haben und den Aufsatz,
wenn überhaupt, so doch in unverhältnismäfsiger Kürze und unter
Verzicht auf systematische Methodik behandeln[1]. Da man
den Anschlufs der Reproduktion an die Lektüre mit Recht als
selbstverständlich ansah, so glaubte man wohl, mit der Methodik
dieser letzteren implicite schon die Grundzüge der ersteren erörter
zu haben, und wenn man beispielsweise die Auswahl und Reihen
folge der Lektüre für den Unterricht festsetzte, so hielt man di
einzuhaltende Stufenfolge von Aufsatzthemen eben hierdurch ir
wesentlichen für bestimmt. Da nun aber alle diese Versuch
bei Festsetzung der Lektüre ausschliefslich die Entwickelung de
rezeptiven Verständnisses berücksichtigen, so würde sich ergeben
dafs auch bei der Auswahl der Aufsatzthemen ausschliefslic
und einseitig die Schwierigkeit der Auffassung ins Auge zu fassen

---

[1]) So ist es, um von älteren Arbeiten zu schweigen, in dem 1881 e
schienenen Buche von Bindel, „Hülfsmittel für den deutschen Unterricht
der Tertia“ der Fall. So fafst auch F. Kern in seiner kürzlich erschienenen
geistvollen Schrift „Zur Methodik des deutschen Unterrichts“ in absich
licher Beschränkung nur die Lektüre ins Auge. — Eine rühmenswerte Au
nahme bildet das Programm von Alfred G. Meyer (Friedrich-Werdersche
Gewerbeschule zu Berlin, Ostern 1882). Wiewohl ich mit der dort dargelegt
Methode nur sehr teilweise übereinzustimmen vermag und z. B. fast säm
liche S. 27 Note angeführten Aufsatzthemata — die übrigens der gewöh
lichen Praxis nur allzusehr entsprechen — für wenig zweckmäfsig erachte
mufs, so verdient doch die Strenge und Gewissenhaftigkeit, mit der der Ver
sich selbst und anderen über die minutiösesten Einzelheiten des Unterrich
Rechenschaft ablegt, ohne die allgemeinen Ziele desselben aus dem Auge z
verlieren, volle Anerkennung. — Auch von dem Programm von Nausest
(Joachimsthalsches Gymnasium 1883) ist anzuerkennen, dafs dasselbe m
Ernst und selbst mit einem gewissen wohlthuenden Enthusiasmus unser
Gegenstand behandelt. Doch leidet diese Schrift an einer bedenklichen Un
terschätzung des formalen Elements und an einer einseitigen Betonung de
Phantasieanregenden im deutschen Unterricht. „Viel kann erreicht werden
so spricht der Verf. am Schlufs seine Grundanschauung aus, wenn de
Lehrer die Besserung und Veredlung der Sprache seines Schülers dadurc
zu erreichen strebt, dafs er das ganze Wesen desselben mit dem Edlen un
Schönen, das er auf ihn wirken läfst, zu durchdringen sich bemüht. We
nur an der äufseren Form des sprachlichen Ausdrucks herumsucht, an il
glaubt mit kleinlichen Regeln bessern zu können, der verfährt so, wi
jemand, der den Bach zum Steigen bringen will, indem er eimerweise Wass
hineinschüttet.“ Das Bedenkliche dieses letzten Satzes wird niemandem en
gehen; der in unserem Text dargelegten Anschauung wenigstens ist
diametral entgegengesetzt. Wenn der Verf. nun aber hinzufügt: „In de
Einwirkung auf das Herz, in der Veredlung des Charakters mufs d
deutsche ebenso wie jeder andere Unterricht seine eigentlic
letzte Aufgabe sehen“, — so wird er eben durch diese Gleichstellung g
nötigt werden zuzugeben, dafs auch der deutsche wie jeder andere Unte
richt neben den von ihm betonten allgemeinen Zielen spezielle Aufgab
hat, und diese sind im deutschen Aufsatzunterricht eben wesentlich forma
und sprachlicher Natur.

ie der Wiedergabe jedoch zu übersehen sei. Nun aber fallen ese beiden Gesichtspunkte zwar für die oberen Klassen zusammen, wo die rein formalen Schwierigkeiten der Reproduktion eine Rolle mehr spielen, keineswegs jedoch für die Mittelklassen, o gerade alles auf diese Schwierigkeiten ankommt. Dafs man versäumt hat, für die mittleren Klassen diese Gesichtspunkte inzipiell zu trennen, hat für die stilistische Seite des deutschen aterrichts die übelste Folge gehabt: es fehlt bis heute eine bereinstimmende rationelle Methode in der Entwicklung der stilistischen Reproduktionsfähigkeit, in der usbildung des deutschen Stils.

Im lateinischen Unterricht ist die Behandlung der indirekten ede, der consecutio temporum etc. ganz bestimmten Unterrichtstufen zugewiesen, die sich ausschliefslich oder vorwiegend mit iesen Pensen zu beschäftigen haben. Dafs es nicht die theoreische Einprägung der Regeln, sondern ihre praktische Anwenlung ist, die hier Zeit und Mühe des Lehrers wie des Schülers n Anspruch nimmt, weifs jeder Pädagoge. In noch höherem irade würde es sich natürlich für den Unterricht im deutschen Stil um die praktische Einübung der Sprachgesetze handeln. Nicht darauf kommt es für unsere Zwecke an, dafs über die Sprachgesetze mehr und ausführlicher theoretisiert werde als bisher, es soll vielmehr für die praktische Einübung der Regeln, lie für den komplizierten Stil unumgänglich in Betracht kommen — s sind deren nur wenige, aber sie sind keineswegs einfach oder ür den Schüler leicht zu handhaben — eine bestimmte Stufe les deutschen Unterrichts abgegrenzt werden.

Um ein konkretes Beispiel zu nehmen: es werden in Sekunda Referate über gröfsere Abschnitte namentlich dramatischer Dichungen verlangt; es sollen einzelne Akte, Expositionen etc. von Dramen dargestellt werden; auch Charakteristiken dramatischer Gestalten gehören bereits zu den Aufgaben der Klasse. Was der Schüler darin zeigen soll, ist, dafs er das Verständnis für die gröberen und feineren Züge eines komplizierten Zusammenhanges besitzt und dieselben in einer formalen Umgestaltung korrekt wielerzugeben vermag. Wie aber ist er hierzu imstande, wenn er beständig mit elementaren Schwierigkeiten der Sprache zu kämpfen hat, wenn er beispielsweise noch nicht daran gewöhnt ist, den nhalt dramatischer Scenen, die Charakteristik dichterischer Gestalen und ähnl. im Präsens wiederzugeben und mit den Schwierigkeiten in der Behandlung der Modi und der Tempora, die sich n einen Wechsel im Tempus des Hauptsatzes knüpfen, in keiner Hinsicht Bescheid weifs? Wenn er zwischen Substantivum und Pronomen nicht auf die richtige Weise zu wechseln versteht, und wenn er ein häufig wiederkehrendes Wort nicht durch ein synoymes zu ersetzen vermag? Der Verf. hat an zwei verschiedenen Berliner Gymnasien hierüber Erfahrungen gemacht: er ist noch

jeder Sekundaner-Generation gegenüber genötigt gewesen, diese Dinge nicht repetendo, sondern als erste systematische Anweisung ausführlich zur Sprache zu bringen. Es wird also mindestens eine überflüssige Verschiebung der Klassenpensen durch die bezeichnete Lücke im Tertianer-Unterricht verursacht. Der Ansicht aber, als ob die Schüler das hier Versäumte sich im Laufe des ferneren Unterrichts von selbst aneigneten, und es somit überflüssig sei, rechtzeitig oder nachträglich besondere Zeit und Mühe darauf zu verwenden, wird wohl jeder Pädagoge entgegentreten, der im deutschen Unterricht in den oberen Gymnasialklassen praktische Erfahrungen gemacht hat. Was aber für den Verf. von besonderem Gewicht gewesen, ja was ihm der letzte Anlafs dazu geworden ist, seine Anschauungen und Erfahrungen über die Methodik des deutschen Stils zu veröffentlichen, ist das in einem Privatgespräch ihm gegenüber gefällte Urteil eines angesehenen Mitgliedes der Königl. Justiz-Prüfungs-Kommission. Nach demselben nämlich fehlt es den angehenden Assessoren zum grofsen Teil an der nötigen stilistischen Gewandtheit im schriftlichen Referieren und speziell an Korrektheit im Gebrauch der indirekten Rede. — Es sind also genau die im Obigen bezeichneten Lücken, welche auch hier noch unausgefüllt erscheinen (denn ob man über eine dramatische Scene oder über eine Gerichtsverhandlung zu referieren hat, kommt für die grammatisch-stilistische Form auf dasselbe hinaus), und das Gymnasium wird sich von der Schuld an einem Mangel nicht freisprechen können, der bei einem grofsen Teil seiner Zöglinge bis in das Mannesalter hinein fühlbar bleibt.

Wenn nun im folgenden der Versuch gemacht werden soll, die Grundzüge einer Methode des stilistischen Unterrichts in Tertia zu entwerfen, so handelt es sich dabei nicht um Aufstellung fundamentaler neuer Prinzipien, sondern nur um eine konsequentere und systematischere Ausführung der Grundsätze, welche von geltenden Autoritäten der Schulpädagogik ausgesprochen, theoretisch bereits allgemein anerkannt sind.

„Die schriftlichen Arbeiten (in Tertia) sind streng in den Grenzen der Reproduktion zu halten“, heifst es bei Schrader (Erziehungs- und Unterrichtsl. S. 455. Dasselbe bei Laas, Der deutsche Unterr. S. 194).

„Das Gemüt (des Knaben) ist auf Anschauung gerichtet. Nur wo Leben und konkrete Gestalt ist, vermag der Knabe überhaupt zu fassen; sein plastischer Sinn widerstrebt im ganzen dem Begriff und Gedanken.“ Dem entsprechend „nehmen wir in den ersten fünf Jahren des höheren Unterrichts noch vorzugsweise die Anschauung, das rezeptive Vermögen und das Gedächtnis, im zweiten je länger je mehr Verstand und Urteil in Anspruch.“ Laas, Der deutsche Unterr. S. 350f.

Durch die beiden angeführten Aussprüche, die zwei allgemein anerkannte Gesetze der Schulpädagogik enthalten, wird uns Form

und Stoff der Stilübungen in Tertia in grofsen, aber festen und klaren Umrissen vorgezeichnet. Strenge Reproduktion anschaulicher Vorbilder — so heifst das Gesetz, welches den stilistischen Unterricht in Tertia unverbrüchlich regiert. Ziehen wir die Konsequenzen dieser Zusammenfassung, so ergiebt sich zunächst, dafs gewisse Rubriken von Aufsatzthemen, die bis jetzt noch immer zu den üblichen gehören, aus dem Tertianer-Unterricht auszuschliefsen sind.

1) Nicht das Abstraktionsvermögen der Schüler soll ausgebildet werden, sondern die Fähigkeit, anschaulich Aufgefafstes korrekt wiederzugeben. Zu vermeiden sind mithin alle diejenigen Themen, welche die abstrahierende Geistesthätigkeit in erheblicherem Mafse in Anspruch nehmen. Zu verwerfen also sind zunächst alle eigentlichen Dispositionsübungen — dieselben gehören nach Sekunda —, sowie alle diejenigen Themen, die den Schüler nötigen, einen gröfseren Teil seiner Thätigkeit auf die Gestaltung des formalen Zusammenhangs zu verwenden. Der Tertianer soll eben seine ganze Kraft auf den Stil konzentrieren; wenn er das zwei Jahre hindurch ausschliefslich gethan hat, so wird es ihm zur heilsamen Gewohnheit geworden sein, auf die Schreibweise auch da noch Wert zu legen, wo man in erster Linie an den Inhalt des Geschriebenen Anforderungen stellt. Es würden also auch alle die Themen zu verwerfen sein, die an sich der Anschauung entlehnt sind, deren Behandlung aber mehr das Verständnis und das Inventionsvermögen des Schülers als seine stilistische Arbeit in Anspruch nehmen; unter den von Laas, d. D. U. S. 367 aus einem Stettiner Programm angeführten z. B. selbst das erste: „Der Städter lobt das Landleben"; — ganz zu schweigen von Themen, deren Inhalt an sich schon für das Knabenalter ungeeignet ist wie: Mein künftiger Beruf, *Μηδένα εἶναι τῶν ζωόντων ὄλβιον* (a. a. O.) — Zu verwerfen sind namentlich auch alle diejenigen Themen, welche eine rein klassifizierende Thätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen, ohne seiner Anschauung und seinem Nachdenken noch in irgend einer anderen Weise Nahrung und Anregung zu geben. Solche Aufgaben würden — nach dem hier verfochtenen Prinzip — jedenfalls nicht nach Tertia, sondern nach Sekunda gehören, und hier mögen sie, als mündliche Übungen von Zeit zu Zeit angewandt, an ihrer Stelle sein. Für Aufsätze eignen sie sich auch hier nicht, und man wird sie durch Themata zu ersetzen haben, die zugleich in anderer Weise die Denkthätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen. Zu verwerfen ist also ein Thema wie das: „Wozu gebraucht man die Steine?", welches Verf. als Sekundaner eines berliner Gymnasiums mit grofsem Unmut bearbeitet zu haben sich erinnert; zu verwerfen das Thema bei Meyer a. a. O. S. 26: „Der Nutzen des Wassers", womit dieser Pädagoge, wie er mit dankenswerter Aufrichtigkeit gesteht, ein günstiges Resultat nicht

erzielt hat; zu verwerfen auch die bei Bindel a. a. O. S. 14 angeführten Themen dieser Art. Von diesen letzten ist zwar zuzugeben, dafs sie zugleich an das Anschauungsvermögen der Schüler Ansprüche machen, aber sie verlieren sich ins Kleinlich-Technische und sind daher vielleicht für Fachschulen, aber nicht für den Gymnasialunterricht geeignet. Welcher Tertianer würde das von Bindel empfohlene Thema zu behandeln vermögen: „Welche Holzarten werden zur Einrichtung und Ausstattung des Wohnhauses angewandt?“, und welcher Lehrer würde den Aufsatz korrigieren wollen? — Nicht besser freilich ist das Thema: „Welchen Nutzen gewährt dem Menschen die Hand?“, welches laut dem betr. Programm vor einiger Zeit in der Untersekunda eines berliner Gymnasiums gegeben worden ist.

Für die Lektüre in Tertia folgt aus dem Gesagten nicht, dafs ein jeder Versuch, in die Disposition eines gelesenen Stückes einzudringen, zu verwerfen sei. Vielmehr wird man derartige Übungen in der beschränkten Form, in welcher sie z. B. F. Kern anwenden will (Zur Meth. d. d. U. S. 57), gewifs gelten lassen. Ja für die schriftliche Wiedergabe von Erzählungen wird es sogar in den meisten Fällen erforderlich sein, dafs die Schüler sich über die Gliederung im grofsen (nicht in den Einzelheiten) klar sind. — Zu verwerfen dagegen ist es, wenn man diese Dispositionsübungen in den Mittelpunkt des deutschen Lektüre-Unterrichts rücken will; — ein Prinzip, auf welchem die in dem mehr erwähnten Bindelschen Buche dargelegte Methode beruht. Für das Verständnis der erzählenden und beschreibenden Lektüre, welche den Tertianer ausschliefslich beschäftigen soll, bildet die Einsicht in die Einzelheiten der Disposition kein wesentliches Erfordernis. Hier kommt es neben der korrekten Auffassung des unmittelbar Gegebenen nun noch auf Eines an: dafs der Schüler das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden lernt. Vermag er das in einer gelesenen Erzählung oder Schilderung, so hat er dieselbe verstanden, auch wenn er von den Einzelheiten der Disposition nichts weifs. Diese letzteren festzustellen kann nur, wie es Kern richtig bezeichnet, eine gelegentlich an die Lektüre anzuschliefsende Verstandesübung bilden.

2) Hat sich somit die freie Bearbeitung allgemeiner Themen als ungeeignet für die Tertianerstufe erwiesen, so wird man sich mit noch gröfserer Entschiedenheit gegen eine andere Art von Aufgaben wenden, die augenblicklich leider zu den gebräuchlichsten im Tertianerunterricht zu gehören scheinen. Es ist dies das Erfinden von Erzählungen zur Illustration von Sprüchwörtern oder allgemeinen Gedanken. Diese Aufgaben laufen dem an die Spitze unserer Betrachtung gestellten Prinzip schnurstracks entgegen: sie fallen vollständig aus dem Gebiete der Reproduktion heraus, und die verhängnisvollen Folgen eines solchen Übertritts lassen sich

nirgends deutlicher sehen als gerade hier. Denn — so ist doch zunächst zu fragen — was können Tertianer an Aufgaben der bezeichneten Art lernen? Zweierlei kann man mit denselben beabsichtigen: einmal die Phantasie der Knaben anzuregen; zweitens aber, sie in der Anwendung allgemeiner Gesetze auf Spezialfälle zu üben. Was zunächst den zweiten Gesichtspunkt betrifft, so ist es klar, dafs man, um wirklich Ernst damit zu machen, den Schülern Gedanken zum Thema geben müfste, deren konkrete Anwendung ihnen Schwierigkeit bereiten würde; denn wo keine Schwierigkeit zu überwinden ist, da giebt es auch nichts zu lernen. Nun entziehen sich aber derartige wirklich abstrakte Gedanken dem Verständnis des Tertianers; ihre Bearbeitung und Veranschaulichung gehört in die oberen Klassen (wo man es dann gewifs vorziehen wird, dieselbe auf Reminiscenzen aus der Lektüre als auf frei erfundene Erzählungen zu gründen). Die allgemeinen Gedanken aber, die dem Tertianer überhaupt zugänglich und daher auch allein in dem fraglichen Sinne verwertbar sind, sind in den meisten Fällen Gemeinplätze, und es wird daher der Lehrer, der solche Themen zur Bearbeitung stellt, sich schwerlich von Trivialität frei halten können[1]). Wie nun aber sollten Trivialitäten wie das in dem erwähnten Stettiner Programm enthaltene: „Wie man sich bettet, so schläft man“ oder das dem Verf. aus der Praxis bekannte „Hochmut kommt vor dem Fall“ auf den Verstand oder die Phantasie des Knaben irgendwie anregend wirken? Aber auch wenn die gestellten Themen weniger banal als die angeführten sind, werden sie die Phantasie eines Tertianers schwerlich befruchten. Denn es fehlt dem Knaben noch ganz und gar an der Anschauung des realen Lebens, des Handels und Wandels, worauf solche allgemeinen Sentenzen Anwendung finden. Seiner Phantasie gebricht es somit an dem Boden, aus welchem sie Nahrung ziehen kann, und was helfen da äufsere Reize? Was dem Schüler an realem Leben wirklich bekannt ist, beschränkt sich auf das Zusammenleben mit Spielkameraden und Mitschülern, und hieraus moralische Erzählungen zu gestalten, dazu wird man ihn doch wohl nicht anregen wollen? Die Phantasie des Knaben richtet sich meist auf das Phantastische, im besten Falle auf das Historische; das Moralische liegt ihm ganz fern. Daher leiden denn die Versuche, die in dieser Richtung selbst von den besten Schülern gemacht werden, an einer ganz unglaublichen Sterilität: von irgend welcher freieren Regung der Phantasie ist niemals etwas zu spüren[2]).

---

[1]) Sehr beherzigenswert ist, was Apelt (D. d. Aufs., Leipzig 1883 S. 239 oben) über Sprüchwörter und ihre Verwendbarkeit für den Aufsatzgebrauch sagt.

[2]) Auf viel bedeutsamere Art sucht Nausester nach dem angef. Programm auf die Phantasie seiner Schüler zu wirken; wie weit er Erfolg gehabt hat, darüber fehlt es in seiner Abhandlung leider an Angaben. Allein

3) Darf man bei der Bekämpfung der beiden bisher besprochenen Mifsbräuche, so verbreitet dieselben auch sind, doch auf die Beistimmung der Mehrzahl der Fachgenossen rechnen, so müssen wir uns nunmehr gegen zwei Arten von Aufgaben wenden, die bis jetzt fast allgemein als brauchbar anerkannt sind, und deren Bekämpfung daher vielleicht gröfseren Anstofs erregen wird. Es sind dies zunächst Erzählungen von Selbsterlebtem; Berichte über Spaziergänge, Feiertage, Landpartieen etc. Diese Klasse von Themen unterscheidet sich von den beiden vorigen dadurch, dafs sie ihrem Inhalt nach nichts enthalten, was der Entwickelungsstufe des Tertianers nicht entspräche. Um so fraglicher aber mufs es erscheinen, was die Schüler in formaler Hinsicht an diesen Aufgaben lernen sollen. Aus einem selbsterlebten Ereignis oder gar aus einer Reihe von solchen eine abgerundete Erzählung zu gestalten, ist nicht Reproduktion, sondern erfordert in hohem Mafse selbstthätige Produktivität, wie das jeder weifs, der es einmal im reiferen Alter versucht hat. Sieht man aber von dieser Anforderung ab, was bleibt dann an einem solchen Thema übrig? Dem Stoffe nach nichts als triviale Thatsachen, die in den meisten Fällen den abschreckend sterilen Zirkel bilden: wir fuhren (oder gingen) hin, kamen an, afsen und tranken, spielten, afsen und tranken noch einmal und fuhren wieder zurück. Und was können die Schüler aus derartigen Aufzählungen für ihren Stil Wesentliches lernen? Eigentliche Schwierigkeiten zu überwältigen finden sie nicht; ihren Wortschatz bereichern sie nicht; sie bewegen sich meistens in Anschauungen und Ausdrücken des täglichen Lebens, und es wäre auch in der That nicht zu sagen, wie sie das vermeiden sollten, ohne geziert zu werden.

Oder wäre diese Dürftigkeit des Inhalts und der Form vielleicht nur die Schuld mangelnder Begabung seitens der Schüler oder mangelnder Anleitung seitens der Lehrer? Zur Beantwortung dieser Frage sei es gestattet, an eine Thatsache zu erinnern, die sich dem Verf. bei Spaziergängen und Landpartieen, welche er mit Schülern unternommen, häufig genug aufgedrängt hat. Knaben im Alter unserer Tertianer und selbst Sekundaner haben im allgemeinen noch keinen Sinn für landschaftliche Schönheit, ja noch keinen Blick für das landschaftlich Charakteristische überhaupt. Der psychologische Grund dieser Erscheinung ist ohne Zweifel derselbe, auf dem es beruht, dafs auch den antiken Völkern, bei

---

wenn Nausester auch das Talent besitzen mag, die Phantasie seiner Zöglinge besonders energisch anzuregen, so eignet sich sein Verfahren doch nicht zu einer allgemeinen Norm. Denn einmal besitzt weder jeder deutsche Lehrer gerade diese individuelle Begabung, noch kann man sie füglich beanspruchen. Sodann aber liegt die ganze Thätigkeit, auf die hier einseitig das Hauptgewicht gelegt wird, von der eigentlichen Aufgabe des deutschen Unterrichts ab, und es ist nicht zu billigen, wenn man die formalen Ziele des letzteren darüber zurücktreten läfst.

aller Frische der Auffassung von Naturobjekten im einzelnen, doch die Fähigkeit, landschaftliche Eigenart und Schönheit ästhetisch zu würdigen, abgeht. Bekanntlich ist es Schiller, der in der Abhandlung über naive und sentimentale Dichtung zuerst hierauf hingewiesen und der die Verschiedenheit antiker und moderner Naturanschauung in den klassischen Werken zum Ausdruck gebracht hat: „Die Alten empfanden natürlich, wir empfinden das Natürliche. Unser Gefühl für Natur gleicht der Empfindung des Kranken für die Gesundheit.“ Dem psychologischen Gesetz, das hier zur Geltung kommt, hat J. Burchhardt (Kultur der Renaissance II 14, 3. Aufl.) prägnanten Ausdruck verliehen, wenn er sagt, dafs „diese Fähigkeit (landschaftliche Schönheit zu empfinden) immer nur das Resultat langer komplizierter Kulturprozesse ist“. — Was hier als ein Gesetz der Völkerentwicklung ausgesprochen wird, das gilt auch für die Entwicklung des einzelnen Menschenkindes. Auch unsere Knaben erfreuen sich ja noch jener natürlichen geistigen Gesundheit und Ungebrochenheit, die wir bei jenen jugendlichen Völkern finden. Unser Gefühl also, um mit Schiller zu reden, ist nicht dasjenige, welches sie haben; es ist vielmehr einerlei mit demjenigen, welches wir für sie haben. Man erwarte daher kein ästhetisches Gefühl für die Natur und folglich auch kein Aussprechen eines solchen von Knaben; das rein sinnliche Wohlbehagen aber, das sie empfinden, wenn sie einmal der dumpfen Stadt- und Schulluft entronnen, „von allem Wissensqualm entladen“, im Freien sich herumtummeln, sich mit der Natur eins fühlen dürfen, — wie sollten sie das in Worte fassen? Was sie also in der Schilderung eines Ausflugs, eines Tages im Freien u. s. w. wiederzugeben vermögen, ist immer nur das trockene äufsere Schema des Erlebten, und hierin beruht die bezeichnete Unfruchtbarkeit und Dürftigkeit, die allen Aufsätzen dieser Art auch bei den begabtesten Schülern anzuhaften pflegt.

4) Diese Betrachtungen leiten uns zu einer vierten Art von Aufgaben über, der letzten, welcher unsere Kritik gilt. Es sind dies Schilderungen von Landschaften oder einzelnen Natur- und Kunstgegenständen. Ich fürchte hier auf den lebhaftesten Widerspruch zu stofsen, wenn ich auch diese Übungen für den Tertianer als unfruchtbar bezeichne. Hat doch gerade Laas, in Übereinstimmung mit dessen Grundsätzen diese Darlegungen sonst stehen, in längerer Auseinandersetzung (d. D. Aufs. S. 394f.) solche Aufgaben empfohlen. Und bewegen sie sich doch in der That gerade auf dem Gebiete, das wir für den Unterricht in Tertia als das eigentlich in Betracht kommende abgegrenzt haben: es sind sinnlich konkrete Eindrücke, die gegeben sind, und ihre Darstellung ist wesentlich Reproduktion. Dennoch mufs man gerade den Argumenten Laas' gegenüber behaupten, dafs auch hier, wie bei der vorigen Art von Themen, die Knaben nicht genug

und namentlich nicht das lernen, was ihnen not thut und worauf es am meisten ankommt. Laas (S. 396) empfiehlt Schilderungen nach der Natur, um den Zusammenhang des deutschen Unterrichts mit der „allein wahres und gesundes Sprachleben verleihenden, das Gemüt erfüllenden Anschauung“ zu wahren. In der Lostrennung von dieser sieht er die Ursache der stilistischen Mängel in Schüleraufsätzen, unter denen er treffend „eine sterile Einförmigkeit, ein gekünsteltes und gedrechseltes Wesen; die Untugend sich mit bloſsen platten und abgegriffenen Redensarten zu begnügen“ hervorhebt.

Der hier gerügte Mangel an Anschauungen nun ist bei dem gröſsten Teil unserer groſsstädtischen Schüler wenigstens unleugbar vorhanden. Das ist mehr zu beklagen als zu verwundern bei einem Unterricht, „der schon in den Jahren, wo das Kind deutliche und warme Bilder aus der Welt der Dinge in sich aufnehmen sollte, ausschlieſslich oder hervorragend in der engen Stube am Faden des Wortes und Begriffes verläuft“ (Laas a. a. O.). Wird aber wirklich, wie es Laas vorschlägt, der deutsche Lehrer auf gelegentlichen Spaziergängen und gemeinsamen Ausflügen einem Mangel abzuhelfen vermögen, der nur durch tägliche Gewohnheit und Übung, durch regelmäſsigen Verkehr mit der Natur gehoben werden kann? Wird in dieser Hinsicht nicht schon ein richtig geleiteter naturwissenschaftlicher Unterricht von erheblich gröſserer Bedeutung sein, ja, dasjenige, was der deutsche Lehrer etwa wirken kann, vollkommen in sich aufnehmen? Dem gerügten Mangel entgegenzutreten sind vor allem die Mittel geeignet, welche die Unterrichtsbehörde in der letzten Zeit teils angeordnet teils empfohlen hat: Verminderung der Stundenzahl in den unteren Klassen, Verminderung der häuslichen Arbeiten, Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Erleichterung gemeinsamer Ausflüge. Was hiergegen der deutsche Unterricht in Tertia zu leisten vermag, kommt kaum in Betracht. Er verwendet die wahrlich nicht reichliche Zeit, die ihm eingeräumt ist, besser ausschlieſslich für seine eigenen Zwecke.

Allein gerade diesen Zwecken soll ja der Zuwachs an Anschauung dienen; aus dem Mangel an Anschauung soll die Trockenheit und Sterilität der Schüleraufsätze hervorgehen! — Dem gegenüber ist zu bemerken, daſs dem von Laas konstruierten Zusammenhang die Erfahrung widerspricht; sie lehrt, daſs es nicht immer die schlechtesten Skribenten einer Klasse sind, welche am wenigsten Naturanschauung besitzen; vielmehr eignet sich, durch natürliches Talent unterstützt, mancher leicht eine gewisse stilistische Gewandtheit an, ohne daſs derselben eine besondere Frische und Kraft der Anschauung entspräche; und andererseits sind oft gerade die Schüler, deren schriftliche Leistungen die schwächsten sind, diejenigen welche Natureindrücken gegenüber die

nsten Augen haben. Der Mangel bei diesen letzteren liegt offen- daran, dafs ihnen die Sprache nicht zu Gebote steht: es fehlt en das Vokabularium, ihre Wendungen und Worte wiederholen ı beständig; man wird häufig finden, dafs ihre Schilderungen rekt, aber äufserst trocken und dürftig sind. Diesen Mangel d die zunehmende Anschauung nicht ersetzen: denn seine ache aus der Anschauung schöpfen heifst sie produktiv behan- ı, wie man gerade aus dem von Laas angeführten Beispiele thes, noch deutlicher aber aus dem Luthers ersehen kann. se Art von produktiver Thätigkeit aber ist — zumal einer eits gebildeten Sprache gegenüber — so selten wie schwierig: könnte man sie von Schülern einer Altersstufe erwarten, en Unfähigkeit zu selbständiger Produktion wir ausdrücklich rkannt haben? Auch von unsern grofsen sprachbildenden stern sind die meisten erst nach einer längeren oder kürzeren iode der Abhängigkeit, im Mannesalter dazu gekommen ıchlich produktiv zu sein. Sie haben zunächst an ihren bildern gelernt, soviel sie daran lernen konnten, und so en es auch unsere Schüler machen. Giebt man ihnen also ilderungen auf — gegen den Stoff selbst ist ja nichts einzu- ıden —, so mögen sich dieselben ebenso unmittelbar, wie die 'sätze erzählenden Inhalts, an litterarische, hier besonders poe- he Vorbilder anschliefsen.

Nicht aus der Anschauung werden unsere Tertianer ihren bilden, ihren Wortschatz bereichern, sondern einzig und allein der Lektüre. Die Schüler müssen an Mustern nen ihren Stil bilden; sie müssen sich eine Fertigkeit mit vufstsein erwerben, die nicht oder doch nur bei ausnahms- se Begabten von selber kommt. Reichliche Ausnutzung r Lektüre zum Zwecke der Stilbildung, engster schlufs der Reproduktionsübungen an das Gele- ıe ist das wesentlichste Mittel, das unserem Zweck entspricht, l mufs daher die leitende Maxime für den deut- ıen Unterricht in Tertia bilden[1]).

Und hiermit sind wir nach so vielfältigem Kritisieren zu dem ıngt, was über den Unterricht im deutschen Stil Positives zu en ist. Wie nun jeder methodische Unterricht darauf beruht,

---

[1]) Wenn R. v. Raumer (K. v. Raumer, Gesch. d. Pädag. III 214 u. 215) ärt, dafs „die Rückwirkung der deutschen Lektüre auf den Ausdruck des ilers nur dann eine heilsame ist, wenn sie sich von selbst ergiebt“, und n der berühmte Germanist hieraus folgert, dafs es „eine gefährliche irrung“ sei, „wenn man die deutschen Ausarbeitungen der Gymnasiasten ugsweise oder gar ausschliefslich an ihre deutsche Lektüre anknüpfen “, — so wird man diese Anschauungen, die für die Oberklassen eine isse, obzwar sehr beschränkte Berechtigung haben, hinsichtlich der Mittel- sen als durch Erfahrung direkt und indirekt widerlegt betrachten sen.

dafs der Schüler vom Leichteren zum Schwereren stufenweise übergeführt wird, so mufs auch für die Reihenfolge der stilistischen Aufgaben, die dem Schüler gestellt werden, der Grad von Schwierigkeit mafsgebend sein, die sie ihm bereiten. Die Schwierigkeit der Reproduktion fällt, wie bereits anfangs bemerkt, nicht notwendig zusammen mit derjenigen, welche die Auffassung des entsprechenden Stoffes bereitet. Sie hängt vielmehr für den angehenden Stilisten offenbar von dem Grade der Möglichkeit ab, sich eng oder weniger eng an das Muster zu halten, das er vor Augen hat. Der mehr oder minder unmittelbare Anschlufs an die Lektüre hat mithin den leitenden Gesichtspunkt für die Reihenfolge der zu stellenden Aufgabe abzugeben. Man wird, von dem engsten Anschlufs an Gelesenes beginnend, allmählich zu Aufgaben aufsteigen, die eine freiere Reproduktion, eine gröfsere stilistische Selbständigkeit erst möglich, dann nötig machen; endlich wird man zu solchen übergehen, die besondere stilistische Schwierigkeiten bereiten, für deren Lösung das unmittelbar vorliegende Muster keinen Anhalt gewährt. Es leuchtet ein, dafs die zweite Art von Aufgaben vorwiegend oder ausschliefslich in das zweite Jahr des Tertianerkursus, also nach Obertertia zu legen ist, während die zuerst bezeichnete Entwicklung im wesentlichen nach Untertertia fällt.

Für eine weitere Scheidung der Aufgaben — zunächst in Untertertia — giebt uns die Verschiedenheit der zu reproduzierenden Lesestücke Anhalt, je nachdem dieselben der Prosa oder der Poesie angehören. Betrachten wir zuerst die Prosalektüre in Unter-Tertia, soweit sie der Reproduktion dienen soll.

In Quarta hat sich die Reproduktion auf das einfache mündliche und schriftliche Wiedererzählen gehörter und gelesener kleiner Erzählungen beschränkt: dem Muster möglichst nahe zu kommen war hier die einzige Aufgabe, die dem Schüler gestellt wurde (vgl. Laas a. a. O. S. 194). In Tertia wird man zunächst mit der Lektüre gröfserer Lesestücke — namentlich historische Abschnitte eignen sich hierfür — die Übung verbinden, Auszüge aus denselben zu fertigen. Von diesen Auszügen wird man zuerst möglichst genaue Übereinstimmung mit dem Wortlaut des Originals fordern; erst später wird die ersetzende Verwendung eigener Ausdrücke gestattet, endlich verlangt werden. Es leuchtet ein, wie gerade diese Art von Arbeiten dazu beitragen mufs, den Wortschatz der Schüler zu bereichern, ihre Gewandtheit im Satzbau zu vermehren, kurz sie für die spätere freiere Reproduktion vorzubereiten. Daneben wird man es nicht übersehen dürfen, dafs auch das Verständnis der Schüler gerade durch diese Aufgaben sehr entschieden gefördert wird: durch nichts können sie eindringlicher darauf hingewiesen werden, Wesentliches und Wichtiges in einem gelesenen Abschnitt von unwesentlichen Nebendingen zu sondern, als durch derartige verkürzende Reproduktion,

die sie häufig genug zwingen wird, noch innerhalb eines und desselben Satzes den Kern von der Schale zu scheiden.

Daneben wird von vornherein die lateinische Lektüre, in erster Linie also Cäsar zu berücksichtigen sein (Ovid wird der Schwierigkeiten wegen, die er Untertertianern bereitet, nur hin und wieder verwendet werden können); und es ist somit erforderlich oder doch in hohem Mafse wünschenswert, dafs der lateinische und der deutsche Unterricht in Untertertia in einer Hand sind. — Einmal sind es Übersetzungen, die, mit der nötigen Sorgfalt behandelt, ein wertvolles Mittel der Stilbildung abgeben. Diese Art von Übungen, mit Recht durch die Behörden empfohlen, (s. Wiese, Verordn. u. Ges. I S. 56 u. 87f.) scheinen in der letzten Zeit aus der Praxis verschwunden zu sein; ihre Wiedereinführung wäre dringend wünschenswert. Nur darf man die Grenzen der Unterrichtsfächer nicht verwischen: solche Übungen gehören in die deutsche, nicht in die lateinische Stunde. Wie der Verf. aus mündlichen Berichten französischer Kollegen erfahren hat, herrscht — oder herrschte doch bis vor kurzem — auf französischen Lyceen die Methode, in den lateinischen und griechischen Lektürestunden die Schüler darin wetteifern zu lassen, wer die elegantesten französischen Übersetzungen des zu lesenden Abschnitts vorzutragen weifs, ja der Unterricht beschränkt sich — häufig wenigstens — ganz und gar auf diese Thätigkeit. Diese Methode, Klassiker zu lesen, ist verfehlt, wie es überhaupt falsch ist, das Interesse der Schüler da, wo es sich naturgemäfs auf die Sache richtet, mit Gewalt auf die Form zu lenken und der letzteren eine gröfsere Berücksichtigung zu teil werden zu lassen, als es das Verständnis des Ganzen erforderlich macht. Allein was für die lateinischen Stunden nicht angebracht ist, das kann für den deutschen stilistischen Unterricht gerade das Richtige sein. Hier s o l l sich eben das Interesse auf die Form richten; und ganz gewifs ist es eine treffliche formale Übung für Tertianer, wenn man sie anhält, einen Abschnitt, den sie sachlich beherrschen, so vollkommen wie möglich in ihrer Muttersprache wiederzugeben und dabei ihr ganzes Interesse auf die Behandlung dieser letzteren zu richten. Man wird dergleichen Übungen am besten in der deutschen Stunde selbst vornehmen, und es wird dabei leicht sein, den Wetteifer der Schüler anzuregen. Man läfst zwei bis drei Paragraphen in der Stunde schriftlich ins Deutsche übertragen, dann einzelne Schüler das Geschriebene Satz für Satz vorlesen; wer etwas zu bessern hat, bringt es vor, andere urteilen über die Verbesserung; Gründe werden nach Möglichkeit angegeben; endlich entscheidet der Lehrer. Ein andermal läfst man wohl die ganze Verhandlung mündlich vor sich gehen und als Ergebnis die acceptierte Übersetzung (noch in der Stunde selbst) aus dem Gedächtnis niederschreiben. Durch dieses Verfahren lernen die Schüler Wert auf den Stil, auf die

einzelnen Ausdrücke und Wendungen legen. Was die Franzosen in dieser Hinsicht zu viel thun, das thun wir zu wenig, und die Folgen treten zu Tage.

Zweitens wird man den Cäsar in derselben Weise wie die deutsche Prosalektüre verwenden; man wird aus gröfseren zusammenhängenden Abschnitten Auszüge machen lassen. Die Schwierigkeit steigert sich, je gröfser die zur Aufgabe gestellten Abschnitte sind und je kleiner im Verhältnis dazu das Mafs des Umfanges ist, das man der Reproduktion der Schüler vorschreibt, so dafs der Lehrer es auch hier ganz in der Hand hat methodisch vom Leichten zum Schweren aufzusteigen. Es ist einleuchtend, dafs auch diese Übungen gleichmäfsig dem Verständnis und dem Stil der Schüler zu gute kommen; auch sind sie wohl überall mehr oder weniger im Gebrauch.

Bei einer dritten Art von Übungen jedoch, die sich an die Cäsarlektüre anschliefsen läfst, ist dies wenig oder garnicht der Fall, und doch verdienen dieselben namentlich als Vorbereitung für das Obertertianerpensum gar wohl Berücksichtigung. Es ist dies die Verwandlung der lateinischen indirekten Rede, die ja von Cäsar fast durchweg bei den Berichten über Verhandlungen, Reden u. s. w. verwandt wird, in deutsche direkte Rede. Auch hier ist der Vorteil einmal ein sachlicher: die gelesenen Gespräche und Reden gewinnen in den Ohren der Knaben an Leben; und ein formaler: die Schüler bekommen für den Gegensatz der direkten und indirekten Rede ein Gefühl, das in Obertertia zum Verständnis ausgebildet werden soll. Auch an die deutsche Lektüre werden sich bei gegebener Gelegenheit solche Übungen anschliefsen lassen. — Offenbar werden auch diese Übungen vorwiegend in der Klasse selbst anzustellen sein, und zwar wird hier in der Regel ein mündliches Verfahren genügen. Nur von Zeit zu Zeit wird man einmal einen gröfseren, in sich möglichst abgerundeten Abschnitt in dieser Weise zur häuslichen Behandlung aufgeben oder auch diese letzte Art von Übung mit der vorigen zu einer gröfseren Aufgabe verbinden.

Überhaupt geht aus dem Gesagten bereits hervor, dafs die deutschen Unterrichtsstunden selbst, die jetzt fast ausschliefslich der Lektüre gewidmet sind, in höherem Mafse als bisher auch auf stilistische Übungen verwandt werden müssen. Ohne die Zahl der häuslichen Aufgaben zu vermehren, kann man es auf diese Weise erreichen, dafs unsere Schüler besser schreiben lernen als bisher. Auch hat diese Verwendung der Unterrichtsstunden den unmittelbaren Vorteil, dafs der Klausuraufsatz, der in den meisten Anstalten am Ende des Semesters geliefert wird, nicht mehr so abrupt wie bisher auftritt als eine Anforderung, zu der jegliche Vorübung fehlt, sondern dafs auch diese Leistung organisch aus dem Unterricht hervorwächst. Die Zeit für die angegebenen Übungen wird leicht zu gewinnen sein, da der deutsche Unter-

icht in Untertertia nach der hergebrachten Methode nicht an 'berbürdung, sondern eher am Gegenteil zu leiden pflegt. Und ieviel Zeit wird nicht allein durch den Wegfall der bisher so elfach üblichen Deklamationen selbstgewählter Gedichte gespart, ›r durch die jüngsten Verordnungen der Unterrichtsbehörde ver- ıgt worden ist. Zudem wird es auch auf dieser Stufe schon ›hr wohl möglich sein, einen Teil des zu bewältigenden Lesestoffes ›n Schülern zur Privatlektüre zu geben, die freilich weder der chtigen Anleitung noch der gewissenhaften Kontrolle seitens des ehrers entbehren darf. Namentlich bei einer ganzen Anzahl der Tertia gebräuchlichen Gedichte wird dies sehr wohl angehen, die ımutung wird von den Knaben keineswegs ungern aufgenommen, ıd es wird viel Zeit dadurch erspart.

Die letzte Erwägung führt uns auf diejenigen stilistischen bungen, die sich an die poetische Lektüre anschliefsen. Auch er gilt der Gesichtspunkt, dafs die Aufgabe desto leichter ist, enger sich die Reproduktion der Schüler an das gelesene Vor- ld anschliefsen kann. Im allgemeinen werden mithin Repro- ıktionen von Gedichten, da sie fast stets eine gröfsere Selbstän- gkeit der Behandlung beanspruchen, schwieriger sein als die 'iedergabe selbst fremdsprachlicher Prosastücke. Doch giebt es ıter den sogenannten poetischen Erzählungen eine ganze Anzahl ılcher, die der Wiedergabe des Schülers nur geringe Schwierig- ›it bereiten, da er sich dem Vorbilde Schritt für Schritt an- :hliefsen kann, und es somit seine einzige — und zwar sehr ıtzliche — Aufgabe ist, die poetischen Ausdrücke durch solche, e einer getrageneren Prosa angehören, zu ersetzen. Solche edichte sind beispielsweise Uhlands Ver sacrum und die Kaiser- ahl aus Ernst von Schwaben. Mit der Bearbeitung eines ınlichen Gedichtes würde man mithin die in Rede stehenden bungen zu beginnen haben; allmählich erst würde man von hier ıs zu seiner Wiedergabe schwierigerer Vorbilder aufsteigen. nd zwar wird diese letztere in zweierlei Weise stattfinden: ein- al werden die Schüler umfangreichere Gedichte in kürzeren uszügen wiederzugeben haben (ähnlich den oben bezeichneten uszügen aus der Prosa-Lektüre); sodann aber haben sie aus dem ıhalt kürzerer Gedichte durch Ausfüllung von Lücken, durch eichmäfsige Behandlung der verschiedenen Teile eine regelrechte 'osaische Darstellung herzustellen. Für diese Doppelheit der ı stellenden Aufgaben sehr erwünscht bietet sich uns der egensatz zwischen breiterer poetischer Erzählung und kurzem ›ischem Stimmungsbilde oder, wie die vielfach dafür gebräuch- :hen Bezeichnungen lauten, zwischen Romanze und Ballade [1]).

---

[1]) Da nach dem neuen Lehrplan v. J. 1882 die mittelhochdeutschen pen nicht mehr im Original gelesen werden, so wird es mit der Zeit ıausbleiblich sein, dafs die Übersetzungen dieser Gedichte in gröfserem

Es leuchtet ein, dafs die Reproduktion der letzteren dem Schüler ungleich mehr Schwierigkeiten bereiten wird als die der ersteren; denn sie macht eine freiere Behandlung unerläfslich. Im allgemeinen wird daher die Reproduktion der Romanze in das erste, die der Ballade in das zweite Semester des einjährigen Untertertianer-Kursus zu verweisen sein. Freilich, wie die Grenzen dieser beiden Dichtungsarten nicht immer scharf getrennt sind, so wird sich auch der Lehrer nicht rigoros an die aufgestellte Scheidung der Aufgaben zu binden brauchen, und Gedichte, welche eine vermittelnde Übergangsstufe zu bilden geeignet sind, werden sich unschwer finden lassen. Allein ganz gewifs sind z. B. Uhlands Bertran de Born oder Goethes Ballade vom vertriebenen Grafen zwar nicht schwerer zu verstehen, wohl aber sehr viel schwerer in Prosa wiederzugeben als Schillers Kraniche des Ibykus oder der Kampf mit dem Drachen; und man wird einen solchen Unterschied für die Herstellung einer methodischen Stufenfolge der Aufgaben nicht unbenutzt lassen dürfen. Die stilgerechte prosaische Wiedergabe einer schwierigen Ballade ist die letzte und schwerste Aufgabe, die an den Untertertianer zu stellen ist. Mit einer derartigen Aufgabe also wird man den Untertertianerkursus zu schliefsen haben: ihre Lösung bildet das Kriterium für die „Reife“ des Schülers hinsichtlich seiner stilistischen Fertigkeit.

Rekapitulieren wir das Gesagte, so wird das Schema einer methodischen Stufenfolge von Aufsatzthemen für Untertertia sich etwa folgendermafsen gestalten:

I. Semester.

1. Auszug aus einem Prosastück.
2. Freie Übersetzung eines Cäsar-Abschnittes.
3. Wiedergabe des Inhalts einer poetischen Erzählung (z. B. ver sacrum, Kaiserwahl).
4. Wiedergabe des Inhalts eines (kleineren) Cäsar-Abschnittes.
5. Wiedergabe eines Abschnitts aus dem Nibelungenlied oder d. Gudrun.

II. Semester.

6. Wie Nr. 1, nur schwieriger.
7. Wiedergabe einer komplizierten Romanze unter Umstellung des Inhalts (z. B. Taucher, Kampf mit dem Drachen oder auch wie Nr. 5, nur schwerer).
8. Wiedererzählung eines balladen-ähnlichen Gedichtes.

Mafse als bisher bereits in Tertia für den Unterricht verwendet werden, und es werden sich an die Lektüre ausgewählter Abschnitte leicht Aufgaben der bezeichneten Art anschliefsen lassen. Verf. behält sich eine allgemeinere Erörterung dieses Punktes für eine andere Gelegenheit vor. Was an dieser Stelle darüber zu bemerken wäre, fällt wesentlich mit dem zusammen, was im Text über die Behandlung der Romanze gesagt ist.

9. Auszug aus einem gröfseren Cäsar-Abschnitt mit Verwandlung der indirekten Rede in die direkte.
10. Wiedererzählung einer Ballade.

Zu Grunde gelegt ist die Zahl von fünf Aufsätzen im Semester, welche augenblicklich auf den meisten Gymnasien die übliche ist. Im ersten Semester überwiegen die Themen, die aus der prosaischen, im zweiten diejenigen, welche aus der poetischen Lektüre hervorgehen. Doch mufs hier natürlich vieles je nach Verhältnissen und Gelegenheit dem Lehrer überlassen bleiben.

In Ober-Tertia werden von den Übungen des Unter-Tertianer-Kursus — neben gelegentlichen Übersetzungen, für die hier zumal Ovid in Betracht kommt — hauptsächlich die Auszüge aus gröfseren deutschen Prosa-Stücken wieder aufzunehmen sein; denn diese Arbeiten sind es vor allen, durch welche jene Sterilität des Schülerstils überwunden wird, über die Laas a. a. O. mit Recht klagt und welche uns häufig genug noch in Primaner- und Abiturientenaufsätzen in abschreckender Häfslichkeit entgegentritt. Man wird natürlich entsprechend der höheren Stufe solche Musterstücke wählen, die nach Inhalt und Form mehr Schwierigkeiten bieten. So hat Verf. Schillers Einleitung zu seinem Abfall der Niederlande, freilich nach eingehender Lektüre, die etwa 5 Stunden in Anspruch nahm, in der bezeichneten Weise bearbeiten lassen und damit selbst bei einer mittelmäfsigen Ober-Tertianer-Generation guten Erfolg erzielt. Die genannte Abhandlung ist freilich eine der schwierigsten, die auf dieser Stufe zur Verwendung kommen können. Indessen bieten gerade die beiden grofsen historischen Werke Schillers des geeigneten Stoffes für diese Art von Übungen die Fülle. — Sehr empfiehlt es sich auch entsprechende mündliche Übungen an die Lektüre der genannten Werke anzuschliefsen. Man bestimmt den Schülern für die einzelnen Stunden ausgewählte und abgegrenzte Abschnitte des betreffenden Werkes als Repetitionsthemen; man giebt ihnen auf, über den Inhalt eingehend und zusammenhängend zu berichten; man macht sie darauf aufmerksam, dafs sie solche Berichte am besten mit den eigenen Worten des Schriftstellers geben werden, und veranlafst sie dadurch, sich eine Reihenfolge von Sätzen und Wendungen des Vorbildes fest einzuprägen. Man läfst sodann in der bestimmten Stunde einen oder zwei Schüler (zuweilen empfiehlt es sich auch, die betreffenden vorher zu bestimmen oder sie sich freiwillig erbieten zu lassen) ihre Berichte, natürlich mündlich und ohne Heft, vortragen und fordert die übrigen Schüler zu Ergänzungen auf. Dafs diese Übungen mit den sogenannten freien Vorträgen nichts gemeinsam haben, leuchtet ein; sie sind vielmehr mit dem in den Mittelklassen aller Gymnasien üblichen Auswendiglernen lateinischer Prosastellen auf eine Stufe zu stellen. In der That würde man auch für die stilistischen Zwecke dasselbe erreichen, wenn man die Schüler bestimmte

Abschnitte einfach auswendig lernen liefse; doch hat die hier vorgeschlagene Form der Übungen den doppelten Vorzug, einmal den Eifer der Schüler in weit höherem Mafse anzuspornen und zweitens nicht nur an ihr Gedächtnis, sondern auch an ihr Verständnis Anforderungen zu stellen. Verf. hat diese Übungen in Ober-Tertia mit dem Abfall der Niederlande, in Unter-Sekunda mit den ersten Büchern von Wahrheit und Dichtung vorgenommen und er hat jedesmal das lebhafteste Entgegenkommen seitens der Schüler gefunden. Freilich sind die einzelnen Leistungen hier noch ungleicher, als es bei den Aufsätzen der Fall zu sein pflegt, allein jedenfalls werden die Schüler zu einer eindringlicheren Beschäftigung mit den Musterstücken klassischer Prosa veranlafst, die für ihre geistige und speziell für ihre stilistische Entwicklung nicht ohne Frucht bleiben kann.

Wenden wir uns nunmehr dem zu, was wir als die eigentliche Aufgabe des stilistischen Unterrichts in Ober-Tertia zu bezeichnen haben. Nachdem die Schüler im Laufe des Unter-Tertianer-Kursus schliefslich dazu gelangt sind, die einfachen Formen der erzählenden Darstellung in freierer Weise zu beherrschen, sollen sie jetzt lernen, auch solche Stoffe reproduzierend zu behandeln, welche einer erzählenden Darstellung ganz besondere formale Schwierigkeiten entgegensetzen. Sie sollen insbesondere lernen Reden und Dialoge, unter den letzteren namentlich dramatische Scenen, in zusammenhängenden Berichten wiederzugeben; der Gebrauch der indirekten Rede soll ihnen geläufig werden.

„Der Henkersknecht setzt (im Bilde) dem betenden Reformator die Ketzermütze auf, die ihm abgefallen war.“ — „Neben dem Könige (im Bilde) steht Lützow, welcher die Errichtung der nach ihm benannten Freischar angekündigt hatte.“ „Hinter ihm reiten die beiden Prinzen, welche sich die ersten Lorbern erwerben wollten.“ — „Nachdem der Ritter (im Drama) seinen Gegner besiegt hatte, nimmt er ihn zu sich auf sein Schlofs.“ — „Auf dem Tische vor Götz (im Schauspiel) stand ein leerer Becher; vergebens ruft er nach einem andern, und er mufste lange warten, bis der Knecht kam.“ — „Bruder Martin will keinen Wein trinken; denn der Mönch mufs beten und fasten, dagegen dürfe der Ritter sich des Lebens erfreuen.“ „Komme der Mönch einmal aus dem Kloster heraus, so sehnt er sich schwerlich in seine Zelle zurück.“ — „Weifslingen bedauert, dafs Maria nicht sofort die Seinige werden könne, da er erst seine Güter in Ordnung bringen müsse, deren Verwaltung er versäumt hätte.“

Diese kleine Blütenlese, welche durchweg Sekundaner-Aufsätzen entnommen ist, zeigt, worauf es vor allem ankommt. Der Gebrauch der Modi und Tempora mufs dem Schüler geläufig werden. — Ein glückliches Zusammentreffen ist es, dafs auch das lateinische Pensum in Ober-Tertia durch die entsprechenden Ka-

itel der Syntax gebildet zu werden pflegt. So wird man durch elegentliche Vergleiche, welche am besten in die deutsche, nicht i die lateinische Stunde gelegt werden, auch ein gewisses Mafs m theoretischem Verständnis neben der praktischen Übung erelen können. Es handelt sich hier hauptsächlich um die Eincht in die logische Zeitfolge und in die Abweichungen von derlben, welche die beiden Sprachen aufweisen und auf welchen n grofser Teil ihrer syntaktischen Eigentümlichkeiten beruht. — ie Hauptgesichtspunkte, welche beim Unterricht — natürlich in ner konkreteren, dem Verständnis der Schüler zugänglicheren orm, als das hier in der Kürze geschehen kann — hervorzuben sind, mögen etwa die folgenden sein.

Die logische Folge verlangt offenbar, dafs in einer Periode is Tempus der Nebensätze dem des Hauptsatzes unter allen mständen entspricht, d. h. entweder dasselbe oder das entrechende relative Tempus (s. Wilmanns, Deutsche Gramm. 162 ff.) sei. Diesem logischen Gesetze gegenüber verhalten ch die beiden fraglichen Sprachen in ganz verschiedener Art: e lateinische Grammatik nämlich erkennt dasselbe für konjunkrische Nebensätze unbedingt an (consecutio temporum), für inkativische dagegen schränkt sie seine Gültigkeit durch Ausnahmen n. Der Sprachgebrauch hat hier einige Konjunktionen (z. B. um, postquam) so unzertrennlich mit bestimmten Tempora rknüpft, dafs diese Verbindung auch gegen die Logik festgealten wird. — In der deutschen Sprache fehlt es für diese igentümlichkeit an einer Analogie: hier wird in indikativischen ebensätzen die logische Zeitfolge unverbrüchlich eingehalten. In n konjunktivischen abhängigen Sätzen dagegen ist es anders: er hat die Modalbedeutung der Konjunktivformen so sehr das bergewicht über die temporalen Beziehungen erlangt, dafs diese tzteren ihre Bedeutung verloren haben, und dafs daher die temoralen Unterschiede dieser Formen ebenfalls den Zwecken der odusbezeichnung dienstbar erscheinen[1]). Hieraus ergiebt sich e Eigenart des Konjunktivgebrauches, durch welche sich die utsche von der lateinischen Syntax so ausgeprägt unterscheidet. ie einzelnen Regeln dieses Gebrauches sind für den Unterricht n besten bei Wilmanns (Deutsche Grammatik für die Unternd Mittelklassen) zusammengestellt; die einschlagenden Abschnitte nd § 87 (namentlich No. 2 von Wichtigkeit) und § 166—174 esonders wichtig 170) in Verbindung mit den vorhergehenden § 162—165. Diese Abschnitte enthalten das Wesentliche dessen, as die Schüler in Ober-Tertia hinsichtlich des deutschen Modusund Tempus-Gebrauchs zu lernen haben.

---

[1]) Bekanntlich findet die umgekehrte Erscheinung im Griechischen statt, wo der Überflufs an Modis es ermöglicht hat, einen Teil der modalen Unterschiede (Konjunktiv, Optativ) zur Bezeichnung von temporalen Beziehungen im Nebensatz zu verwenden.

In fast sämtlichen hier in Rede stehenden Punkten weicht die Umgangssprache auch der Gebildeten erheblich von der Schriftsprache ab. Ist ja doch z. B. der Konjunktiv Präsentis in der mündlichen Sprache fast ganz ungebräuchlich. Um so mehr ist gerade hier eine eingehende Berücksichtigung, eine sorgfältige Anleitung seitens des deutschen Unterrichts geboten. Damit nun aber soll nicht etwa gesagt sein, dafs diese Anleitung vorwiegend oder auch nur wesentlich theoretisch sein müsse. Im Gegenteil: was die Schüler für den praktischen Gebrauch des Stils lernen sollen, das lernen sie am besten auch an der Praxis. Bei Gelegenheit des Gebrauchs, bei der Korrektur begangener Fehler u. s. w. sollen ihnen die bezeichneten Regeln dem Inhalt nach eingeprägt werden; und was an allgemeinen Gesichtspunkten oben ausgeführt worden ist, das mag dazu dienen, diese gelegentlichen Besprechungen zu vertiefen und anziehender zu machen. Nur darf das scheinbar Gelegentliche nicht auch in Wirklichkeit ein Zufälliges sein. Vielmehr kommt auch für Ober-Tertia alles darauf an, dafs der Unterricht in der deutschen Stilistik sich nach bestimmten Gesichtspunkten praktisch gestalte, dafs er im Hinblick auf ein bestimmt abgegrenztes Ziel den methodischen Weg sich vorzeichne und verfolge, der zu demselben führt.

Zwei Stufen wird man zu diesem Ziele zurückzulegen haben. Die leichtere erste bilden Übungen in zusammenhängender indirekter Rede; die schwierigere, weil kompliziertere Aufgabe besteht in erzählenden Referaten über Gespräche, besonders über dramatische Scenen.

Die Einübung der indirekten Rede wird man, entsprechend dem Vorgehen in Unter-Tertia, unmittelbar an die Lektüre anknüpfen. Man wird zunächst einmal mündlich einen kleineren gelesenen Prosa-Absatz in oratio obliqua verwandeln lassen, sodann wird man einen gröfseren Abschnitt, der zugleich auszugsweise zu behandeln ist, in schriftlicher Arbeit (als Aufsatz) in dieser Weise umzugestalten aufgeben. Überaus gelegen bietet sich für diese Art von Übungen die Xenophon-Lektüre dar. Wie die Reden im Cäsar in indirekter, so sind hier ja die gröfseren Reden fast durchweg in direkter Form gegeben; und wie wir in Unter-Tertia vorbereitungsweise hin und wieder eine Cäsarische Rede in die oratio recta übertragen liefsen, so haben wir jetzt reichlichst Gelegenheit zu der umgekehrten, schwierigeren Übung. Dabei wird man auch hier mit Leichtigkeit den Weg vom engeren Anschlufs an die freiere Bearbeitung finden, indem man allmählich den Umfang der auszugsweise wiederzugebenden Abschnitte erweitert.

Diese Übungen erfordern es, dafs wie in Unter-Tertia das Lateinische, so in Ober-Tertia das Griechische in der Hand des deutschen Lehrers ist (auf Realgymnasien würde ein zweckentsprechender französischer Schriftsteller den Xenophon ersetzen

üssen). Man wird daher Laas nicht beipflichten können, wenn rselbe (a. a. O. S. 367) auch für O. III den Anschlufs des Deuthen an die lateinischen Stunden für gedeihlicher hält als das isammengehen mit dem Griechischen. Die oben berührten eoretisch-grammatischen Vergleichungen kommen hier nicht in tracht; abgesehen davon, dafs sie eine verhältnismäfsig bebränkte Rolle beim Unterricht spielen, können sie sehr wohl ch von einem Lehrer angestellt werden, der im Lateinischen cht unterrichtet, — da er sich ja nur auf fest überlieferte geln zu beziehen hat. Den Ausschlag giebt vielmehr die ktüre. Was nun die Knaben am bellum Gallicum für den utschen Stil üben und lernen können, dazu hat sich ihnen reits in Unter-Tertia reichlich Gelegenheit geboten: das bellum ile entzieht sich, wo es gelesen wird, durch die Schwierigkeit, e es Tertianern bereitet, einer Benutzung im gröfseren Umfang. e Anabasis aber, wie sie überhaupt eine Knabenlektüre *κατ' οχήν* ist, so bietet sie auch dem deutschen Unterricht in Oberrtia die meisten und fruchtbarsten Anknüpfungspunkte. Denn mal gewährt sie Gelegenheit zu ganz neuen formalen Übungen, e sich an die Lektüre knüpfen; sodann kommt auch die Mannigtigkeit des Stoffes diesen Übungen zu gute; sie verleiht denlben Abwechslung und hält das Interesse der Schüler wach. wird man denn die Anknüpfung der stilistischen Übungen an nophon und hiermit an den griechischen Unterricht für mehr blofs wünschenswert, für geradezu unersetzlich erklären müssen.

Die zweite und schwierigere Art von Aufgaben, welche Oberrtianern zu stellen sind, besteht in der referierenden Darstellung amatischer Scenen. Diese Art von Übungen nun, die ihrer forlen Bedeutung wegen zu den wichtigsten Aufgaben des stilistihen Unterrichts gehört, erfordert als unerläfsliche Unterlage eine amatische Klassenlektüre. Mit dieser Forderung nun freilich mmt die herrschende Praxis nur teilweise überein, und es treten r selbst pädagogische Autoritäten wie Laas entgegen. Dennoch rden wir sie, wenn auch in beschränktem Mafse, aufrecht erlten müssen. Die stilistischen Zwecke des Tertianerunterrichts nnen ohne ihre Erfüllung nicht erreicht werden. Diesen vecken aber etwa dadurch genug zu thun, dafs man einzelne enen eines Dramas herausnimmt und mit den Schülern liest · eine Anzahl von Lesebüchern für die Tertianerstufe kommt esem Verfahren entgegen — mufs ganz unthunlich erscheinen. ne dramatische Scene ist niemals ein Ganzes für sich; sie ist immer in zahlreichen Beziehungen auf den Zusammenng hin, dem sie angehört. Klärt man die Schüler über diesen tzteren nicht auf, so bleibt auch das Einzelne unverstanden; lehrt man sie darüber, so setzt man ein Verständnis für das nze voraus und kann somit ebenso gut das Ganze mit ihnen sen. Und in der That ist es nicht fraglich, dafs Ober-Tertianer

unter geeigneter Anleitung den Wilhelm Tell und selbst die Jungfrau von Orleans mit Verständnis und Nutzen lesen werden. Sieht der Lehrer, wie billig, von allen dramaturgisch-technischen Gesichtspunkten ab, beschränkt er sich darauf, seinen Schülern den Inhalt des Gelesenen im Ganzen und im Einzelnen deutlich zu machen, so wird in einem Drama wie dem Tell nicht viel sein, was den Knaben unverständlich bliebe. Freilich wird ein unverhältnismäfsig grofser Teil ihres Interesses durch das rein Stoffliche und demnächst durch das historische und lokale Kolorit in Anspruch genommen. Indessen was schadet das? Auch hieran können sie zumal bei Schiller noch wahrlich genug lernen. Verf. hat bei der Lektüre des Wilhelm Tell in O. III die besten Erfahrungen gemacht. Nachdem die Schüler z. B. auf den Gegensatz der Charaktere Tells und Stauffachers aufmerksam gemacht worden waren, konnten sie mit leichter Mühe darauf geführt werden, den entsprechenden Gegensatz der beiden Frauengestalten Hedwig und Gertrud selber zu finden. Auch die Wirkung, die das Erscheinen Parricidas auf unsere Beurteilung Tells und seiner That haben soll, blieb ihnen unverborgen. — Die Jungfrau stellt nun freilich schon höhere Ansprüche an das Auffassungsvermögen der Schüler. Dennoch ist es auch hier sehr wohl möglich, ihnen klar zu machen, worauf es wesentlich ankommt, und wenn sie den Grundgedanken der Tragödie in seiner abstrakten Gröfse und Bedeutung noch nicht zu fassen vermögen, — was übrigens auch in Unter-Sekunda schwerlich der Fall sein möchte —, so ist dafür gerade in diesem Stücke die Gewalt der Handlung so hinreifsend, das patriotische Element so mächtig, das historische Kostüm so glanzvoll, dafs es auch für jugendliche Leser genug zu lernen und zu geniefsen giebt. Wollte man klassische Werke mit Schülern erst dann lesen, wenn sie dieselben ganz verstehen, so dürfte man vor Prima schwerlich damit anfangen. Die Frage kann nur sein, ob sie genug von der Lektüre haben, so dafs dieselbe gerechtfertigt erscheint. Das ist bei Tell und der Jungfrau in Ober-Tertia der Fall. Wenn freilich in derselben Klasse auf einigen Anstalten Wallenstein und Maria Stuart gelesen werden, so ist das nicht zu rechtfertigen. Überhaupt lassen sich aufser den genannten beiden Dramen schwer andere finden, die dieser Stufe angemessen sind. Uhlands Ernst von Schwaben, das sich seinem Inhalt nach wohl für Knaben dieses Alters eignet, ist doch künstlerisch genommen ein gar zu schwaches Machwerk, als dafs es einer Klassenlektüre hinreichende Anknüpfungspunkte zur Besprechung böte. Wie die Charaktere sämtlich marklos und farblos sind, so treten auch nirgends die grofsen Gegensätze der mittelalterlichen Geschichte klar und scharf hervor, ja selbst über der Sprache liegt eine Mattigkeit und Trockenheit, die von der absterbenden Produktionskraft des Dichters zeugt. Im Gegensatz hierzu ist in Körners Zriny alles in die leuchtenden Farben

ner Rhetorik getaucht, die nur gar zu oft oder eigentlich ständig ins Prunkende und Phrasenhafte hineinschillert. Hinchtlich der künstlerischen Gestaltungskraft, die sich darin ausricht, steht dies Werk — die einzige Figur des Soliman etwa sgenommen, in der ein Hauch von Napoleonischem Geiste zu rspüren ist — auf einer Stufe mit dem Uhlandschen Drama, dafs auch hier für die Schüler wenig zu lernen und zumal r eine statarische Klassenlektüre kein Anhalt ist. Dennoch igen beide Stücke, da sie den stilistischen Übungen Anknüpfungsnkte gewähren können, als Privatlektüre oder auch als kursoche Klassenlektüre gelegentlich Berücksichtigung finden. — Auch t Kleists Prinzen von Homburg hat Verf. einmal einen Versuch Ober-Tertia gemacht; er hat, wie zu erwarten stand, das lebfteste Interesse und in der Hauptsache auch ein ausreichendes rständnis bei den Schülern gefunden. Zudem schliefst es sich t an den historischen Unterricht in O. III an, dessen Pensum die andenburgische Geschichte zu bilden pflegt. Dennoch ist die ktüre für die Schule nicht unbedingt zu empfehlen. Das rrliche Werk ist so ganz für die Bühne gedacht und geschrieben, fs es durch blofses Lesen zumal für Knaben nicht leicht anaulich wird, und nur wenn man sich Zeit und Mühe nicht rdriefsen läfst, kann man Erfolg von der Lektüre hoffen.

Die Aufsätze nun, die sich an die bezeichnete Lektüre anliefsen, müssen selbstverständlich der allgemeinen Norm entrechen, die für stilistische Aufgaben in Tertia oben festgesetzt rden ist. Die Versuchung, über diese Norm hinauszugehen, gt gerade hier sehr nahe und ist daher um so ängstlicher zu iden. Mithin — von allgemeinen Reflexionen über das Gelesene nz zu schweigen — keine Charakteristiken, keine Vergleiche, ndern erzählende oder beschreibende Reproduktion, die sich dem halt nach unmittelbar an das Gelesene anschliefst und deren male Anordnung einer besonderen Arbeit des Disponierens mögst wenig bedarf. Die Aufgaben sind nach inhaltlichen, nicht ch formalen Gesichtspunkten abzugrenzen, also z. B. noch keine emen wie die: die Exposition in der Jungfrau, im Tell u. s. w.; sind an einzelne Teile des Gelesenen anzuschliefsen, die vom nzen möglichst leicht abtrennbar sein müssen. So bietet z. B. s Nebeneinander der drei Handlungen im Tell eine gute Handne für die Stellung von ebensoviel Aufsatzthemen (Geschichte lls, Geschichte des Rütlibundes, Geschichte des Rudenz). Daben würden einzelne Schilderungen, z. B. des Vierwaldstätter es (nach I 1 und IV 1) oder der Gotthardstrafse (nach V 1), enfalls im Rahmen der Reproduktion bleiben.

Zum Schlusse möge auch hier das Gesagte in dem Entwurf ner Stufenfolge von Aufsatzthemen, für den einjährigen Obertianerkursus berechnet, zusammengefafst werden. Doch soll r gröfseren Anschaulichkeit wegen das allgemeine Schema durch

eine Folge konkreter Themen zur Darstellung gebracht werden, welche fast durchweg der eigenen Praxis des Verf.s entnommen sind. Dafs es wenigstens an der nötigen Abwechslung der Aufgaben nicht fehlt, trotz des Wegfalls der sonst üblichen „freien“ Themen aus vier verschiedenen Kategorieen, wird man hoffentlich aus dem Entwurf ersehen:

I. Semester.

1. Welchen Umständen verdankten die Niederländer ihren Sieg in dem Befreiungskampfe gegen Spanien? (Auszug aus Schillers Einleitung zum Abfall der Niederlande). Oder dafür: Welche Gründe veranlafsten die Erhebung der Niederlande unter Philipp II? (nach den ersten der darauf folgenden Abschnitte).
2. Der Verrat des Orontas (nach Anab. I c. 6, mit Verwandlung der direkten Rede in die indirekte).
3. Stauffachers Reise zu Walther Fürst (nach Tell I S. 2—4) oder Geschichte Melchthals (nach I 4, II 2, IV 2 und V 1).
4. Die Meuterei der hellenischen Söldner in Tarsos (Auszug aus Anab. I. c. 7 mit Verwandlung der direkten Rede in die indirekte).
5. Geschichte Rudenz' nach Tell.

II. Semester.

6. Die Schlacht bei Kunaxa (Auszug aus Anab. I c. 7. Zugleich als Repetitionsthema. Buch I ist im vorigen Semester gelesen).
7. Der Vierwaldstätter See in Ruhe und im Sturm (Schilderung nach Tell I 1 und IV 1).
8. Johannas Berufung (nach Jungfrau von Orl. Vorspiel und Akt I) oder Belagerung und Entsetzung von Orleans (nach Akt I und II).
9. Wie Xenophon Heerführer ward (Auszug aus Anab. III c. 1 mit Anwendung der indirekten Rede).
10. Philipps des Guten Streit und Versöhnung mit Karl dem Siebenten (nach Jungfrau von Orl. I 5, II 1—3 und 9, 10. III 2—4).

Das letztere oder ein entsprechendes Thema würde dem Klausuraufsatz zu dienen haben.

Zum Schlufs noch ein Wort über die äufsere Technik des stilistischen Unterrichts in Tertia. Dafs sich Korrektur und Besprechung wesentlich auf das Stilistische beschränken werden, ergiebt sich aus dem Vorhergehenden von selbst: da zur Reproduktion nichts gestellt werden darf, was nicht vorher in der Klasse verarbeitet und von den Schülern verstanden ist, so wird sich auch nur vereinzelt Gelegenheit bieten, auf den Inhalt nochmals einzugehen; Mifsverständnisse wird man natürlich nicht un-

erügt lassen. Dafs die Schüler nach der Rückgabe der Aufsätze ine Korrektur fertigen, welche neben grammatischen und orthoraphischen Fehlern die gröberen stilistischen Verstöfse verbessert, it auf dieser Stufe notwendiges Erfordernis. Es ist nützlich, ieselbe nach bestimmten Rubriken anfertigen zu lassen; die chüler lernen dadurch das Wesen des begangenen Fehlers vertehen. Verf. hat die folgende Einteilung bewährt gefunden: . Orthographie und Grammatik. 2. Ausdruck. 3. Satzbau und onstruktion. 4. Verknüpfung der Sätze. 5. Tempora und Modi.

Was die Besprechung der korrigierten Aufsätze betrifft, so rscheint es für Tertia verkehrt, dieselbe an die einzelnen Arbeiten nzuknüpfen, die man wohl ohne Nennung des betroffenen Schülers urchzugehen pflegt. Die Besprechung mufs vielmehr nach allgeeinen, sachlichen Gesichtspunkten erfolgen, und der Lehrer wird n Gegenteil gut thun, die Aufmerksamkeit der einzelnen Schüler adurch anzuregen, dafs er die von ihnen gemachten Fehler nter Nennung ihres Namens bei den entsprechenden Punkten itiert. Er mufs sich zu diesem Zweck ein nach allgemeinen ubriken angelegtes Verzeichnis der begangenen Fehler angelegt aben, das natürlich nicht vollständig zu sein braucht, sondern ur das Charakteristische enthalten mufs. Bei der Korrektur und er Besprechung der Aufsätze wird man jedesmal ein paar beimmte Punkte des Pensums besonders ins Auge zu fassen haben, nd man wird sich so einrichten, dafs die wesentlichsten Punkte esselben in jedem Semester wiederholt zur Sprache kommen. änger als eine, höchstens anderthalb Stunden hindurch gelingt s nach der Beobachtung des Verf.s nicht, das Interesse der ganzen lasse auf die Besprechung zu konzentrieren; auch wird es dessen icht bedürfen. Denn da es sich bei den zu erörternden Arbeiten usschliefslich oder doch fast ausschliefslich um die Elemente der tilbildung handelt, so wird man zu einem näheren Eingehen auf ie Individualität der einzelnen Schüler nicht in höherem Mafse eranlassung haben als etwa bei der Rückgabe lateinischer Exertien in den oberen Klassen.

Vielleicht wird man es der hier entworfenen Methode zum orwurf machen, dafs sie das Individuelle zu Gunsten des Allgeeinen, das inhaltliche Interesse durch das Formale zurückdrängt. lan wird hervorheben, dafs unsere Gymnasialbildung bereits foralistisch genug und dafs es vom Übel sei, einen Unterrichtsweig, der bisher der Anschauung und dem Leben gedient habe, enfalls für jene formalistische Tendenz in Anspruch zu nehmen. ierauf nun ist dasselbe im allgemeinen zu erwidern, was vorhin beits bei einem bestimmten Punkte hervorgehoben worden ist: er deutsche Unterricht vermag weder, noch beabsichtigt er es, in bis 3 wöchentlichen Unterrichtsstunden die Lücken in der indivielen Entwickelung und speziell in der Ausbildung der Anschaugsfähigkeit auszufüllen, welche die übrigen Unterrichtsfächer

gelassen haben. Er hat vielmehr, wenn er überhaupt etwas erreichen will, ebenso bestimmte und begrenzte Aufgaben ins Auge zu fassen und sich ebenso strikt auf dieselben zu beschränken, wie irgend eines der übrigen Fächer; und diese Aufgaben sind für die mittleren Klassen wesentlich stilistisch-formale. Jene allgemeinen Lücken und Mängel aber können nur dadurch gebessert und gehoben werden, daſs der gesamte Unterricht sie gleichmäſsig berücksichtigt; daſs bei der Lektüre in den fremden Sprachen nicht minder als im Deutschen neben dem formalen Interesse der Inhalt Würdigung findet und daſs in allen Unterrichtszweigen auf lebendige Anschaulichkeit des Gebotenen der höchste Wert gelegt wird.

Berlin. Rudolf Lehmann.

Über den Wert und Nutzen deutscher Nacherzählungen.

Jeder Unterricht, der die Wiedergabe eines zusammenhängenden Ganzen anstrebt, übt einen entscheidenden Einfluſs auf die Entwickelung des Geistes aus; denn durch die geordnete Wiedergabe längerer Gedankenreihen wird das Denkvermögen wesentlich erweitert und ausgebildet und mit der Klarheit des Denkens die Kraft und Klarheit der Rede gehoben.

Schon die katechetische Lehrform, deren sich die Sprachfächer auf den untersten Stufen des Gymnasialunterrichtes vorzugsweise bedienen, trägt zur Entwickelung des Denk- und Sprachvermögens vielfach bei. Sie regt den Geist beständig an, auf die gestellten Fragen zu achten und ihren Inhalt wahrzunehmen, sie strengt durch den Zwang, die zur Frage passende Antwort zu finden, fortwährend nicht allein zum Denken an, sondern entwickelt mittelbar auch das Sprachvermögen. Man kann mit Recht behaupten, daſs eine jede neue vom Schüler logisch und sprachlich korrekt beantwortete Frage, ein jeder neue Satz, den der Schüler gut bildet und richtig von sich giebt, in logischer und sprachlicher Hinsicht einen Fortschritt auf der unendlich weiten Bahn seiner Fortentwickelung bezeichne.

Aber nicht allein die Sprachfächer, nicht eine Lehrform allein, ein jedes auf dieser Stufe gelehrte Fach, eine jede Lehrform, ob sie nun dialogisch oder akroamatisch ist, trägt zur Ausbildung des Denk- und Sprachvermögens bei. Auch ein zusammenhängender schöner Vortrag, den der Schüler anhört, kann diesfalls nicht ohne Nutzen bleiben. Auf dieser Altersstufe nimmt der Schüler den Ausdruck an, den er in seiner Umgebung hört. Unbewuſst zieht er die Schönheit und Angemessenheit der Sprache,

lie er aus dem Munde seines Lehrers vernimmt, in Betracht und eignet sich vom bloſsen Zuhören manches an, ohne sich in dieser Hinsicht selbst klar zu sein, bis zu welchem Grade er auf diese Weise seine Sprachkenntnisse vermehrt und erweitert. Die Gedanken anderer, die in schöner und korrekter Sprache, in logisch richtiger Folge vorgetragen werden, nimmt er geistig auf und behält sie, ja sie werden gelegentlich von ihm reproduziert als Beweis, daſs sie haften geblieben, zu seinem geistigen Eigentum geworden sind.

Nebst den Vorträgen bilden seine Sprache und üben ganz besonders in logischen Denkoperationen die am Schluſs einer Lehrstunde vorgenommenen Rekapitulationen des in dieser Unterrichtsstunde durchgenommenen Lehrstoffes, und es wird durch das Zusammenfassen der Hauptpunkte zu einem kurzen Ganzen, durch das Entwerfen eines knappen und übersichtlichen Auszuges aus einem gröſseren Ganzen das Denkvermögen in desto höherem Grade erweitert, je umfangreicher im Verlauf des Unterrichtes der Lehrstoff wird, auf Grund dessen die Rekapitulationen erfolgen.

Allein so hoch auch in dieser Hinsicht der Nutzen anzuschlagen ist, den alle Unterrichtsstunden bringen, so wären sie doch nicht hinreichend, das Denkvermögen und die sprachliche Ausbildung zur vollsten Entfaltung zu bringen, wenn sie nicht durch eigene Lehrstunden unterstützt würden, in denen die Erweiterung und Belebung des Gedankenkreises der Schüler, die Pflege ihres sprachlichen Ausdrucks auf Grund der herrlichsten und besten Erzeugnisse der nationalen Litteratur zum Hauptzwecke erhoben, in denen auf logische Gliederung gröſserer Ganzen vollster Nachdruck gelegt würde. Dem Schüler muſs in eigenen Lehrstunden Gelegenheit geboten werden, sich zu versuchen, inwieweit er imstande ist, ein in sich abgeschlossenes Ganze denk- und sprachrichtig nach allen seinen Teilen auseinanderzuhalten und von sich zu geben, und der Grad seiner Denk- und Sprachrichtigkeit giebt ein deutliches Bild von seiner geistigen Befähigung und Entwicklung. Mit diesen eigenen Lehrstunden kann aber nur jener Teil des Unterrichtes in der Muttersprache gemeint sein, dessen Centrum das Schullesebuch bildet, durch welches der Schüler angeleitet wird, die wechselvollen Erscheinungen des äuſseren und inneren Lebens, der Natur und der Gemütswelt ihrem edlen Gehalte nach zu erfassen und sie nach ihrer vollen Wirkung in schöner korrekter Sprache wiederzugeben. Nur das Schullesebuch, welches durch die Fülle, Mannigfaltigkeit und Schönheit seines Stoffes die dem Elementarschüler zugänglichen Gebiete der schönen Litteratur in so würdiger Weise umfaſst, dem Geiste und Gemüte durch Mitteilung gediegener Gedanken und Weckung edler Empfindungen einen kräftigen charakterbildenden Gehalt zuführt, nebstdem für Veredelung und Ausbildung des sprachlichen Ausdrucks durch vorzüg-

liche Muster unausgesetzt Sorge trägt, nur dieses kann zur Erreichung jener Zwecke die wirksamste Vorbereitung bieten, indem auf Grund desselben häufig Nacherzählungen angestellt werden, die einen wesentlichen Bestandteil des deutschen Sprachunterrichtes in den unteren Gymnasialklassen bilden und, sorgfältig geleitet, jenen oben angeführten Zweck wesentlich erreichen helfen. Zum Nachweis dieser Behauptung mögen die hauptsächlichsten Vorteile, welche mit den häufigen Übungen im Nacherzählen verbunden sind, soweit hierbei die untersten Gymnasialklassen in Betracht kommen, kurz hervorgehoben werden.

I. Die Nacherzählungen stärken das Gedächtnis, bilden und läutern das Denken und entwickeln, indem sie das innere Leben der Schüler zur Anschauung bringen, ihren Geist.

Die Stärke des Gedächtnisses wird nicht dadurch gewonnen, dafs an den Elementarschüler gleich bei der ersten Nacherzählung mit der Forderung herangetreten werde, den Inhalt eines bereits in der Schule erklärten Lesestückes in allen seinen Teilen bis ins genaueste Detail von sich zu geben. Zu dieser Trefflichkeit muſs das jugendliche Gedächtnis, das noch zu schwach ist, um einer solchen Forderung ohne weiteres zu genügen, allmählich vorbereitet, naturgemäfs entwickelt werden. Die beste Bürgschaft für das feste gedächtnismäfsige Behalten des Unterrichtsstoffes bietet auch hier Weckung der Teilnahme für den Unterrichtsstoff, Anschaulichkeit, Klarheit und ein der jedesmaligen Unterrichtsstufe entsprechendes angemessenes Verständnis desselben, welches zu erreichen die Interpretation als eine ihrer Hauptaufgaben ansehen mufs. Deshalb dürfen den Schülern nur solche Lesestücke zum Nacherzählen aufgegeben werden, welche denselben durch die vorhergegangene Erklärung in der Schule zugänglich und verständlich geworden sind. Erst dann kann das Gedächtnis den Inhalt eines Lesestückes behalten, wenn der Verstand, das Gemüt oder die Phantasie des Schülers von dem Stoffe Besitz ergriffen. Wenn der Geist des Schülers die Schwierigkeiten des Stoffes überwunden hat, wenn der Schüler den Lesestoff klar und richtig erkennt und sich gegenwärtig hält: dann kann dieser auch fest eingeprägt und zum dauernden geistigen Eigentum gemacht werden. Doch wird man nach der vollendeten Erklärung den Nacherzählungen eines Lesestückes thunlichst noch dessen Disposition vorangehen lassen. Die Zurückführung einer Reihe Details auf ihre Hauptpunkte, das Herausfinden des den einzelnen Lesestücken zu Grunde liegenden Fadens, die Gliederung des Lesestoffes ermöglicht dem Schüler nicht nur die Überblickung desselben nach allen seinen Teilen, sondern leistet ihm auch bei der Reproduktion nicht unwesentliche Dienste. Freilich eignen sich nicht immer alle Lesestücke zur Entwerfung einer passenden Disposition, obwohl es sehr wünschenswert wäre, dafs unsere Schullesebücher auch in dieser Hinsicht Musterbücher wären.

So empfehlen sich Erzählungen, in denen die Gedanken lebhaft aufeinander folgen, Ereignisse sich drängen, mitunter weniger zur Entwerfung von Dispositionen, hingegen eignen sich — abgesehen von andern — naturwissenschaftliche Lesestücke vorzüglich zu der Zergliederung des Inhaltes, da sich in ihnen der Inhalt einzelner Abschnitte bald durch Schlagwörter kurz hervorheben läfst (z. B. Gestalt, Gröfse, Stärke, Aufenthaltsort, Lebensweise, geistige Eigenschaften u. ä. bei der Beschreibung eines Tieres), bald durch ganze Sätze. Alle derartigen Versuche im Disponieren entwickeln, stufenmäfsig fortschreitend und sich immer an den klar begriffenen Lesestoff anlehnend, das Denkvermögen, schärfen die Urteilskraft, kontrollieren die Auffassungsgabe und bilden das Gedächtnis, das sich eines scharf gegliederten übersichtlich gewordenen Lehrstoffes leicht und sicher bemächtigt. Der Lehrer braucht dann nur noch vor den Reproduktionen sich zu überzeugen, ob sich die Schüler die mit ihnen entworfene (weder zu memorierende noch zu diktierende!) Disposition gegenwärtig halten, und bald wird sich als eine wohltätige Folge dieser Vorübungen Klarheit, Kraft der Sprache und logische, bestimmte Anordnung in der Gedankenfolge bemerkbar machen. — Wo jedoch der Lehrer gleich nach beendeter Erklärung die Nacherzählung abverlangt, ohne vorher jene Kautelen für ihr Gelingen geschaffen zu haben, bringen es die Schüler nicht so leicht zu einer allseitig befriedigenden Reproduktion. Ihre Vorstellungen schwimmen chaotisch durcheinander, die Schüler gefallen sich in inhaltsleerem, unzusammenhängendem Gerede, streifen den Gegenstand mehr als dafs sie seinen Kern klar darlegten, können mit ihrer Reproduktion nicht recht vorwärts kommen, machen bedeutungsvolle Pausen, lugen, da ihnen die Verbindung der Gedanken nach einem bestimmten Plane fehlt, plötzlich mitten in der Rede nach einem rettenden Gedanken aus, ihr mangelhaftes Denkvermögen, ihre Unbeholfenheit im korrekten Denken zeigt sich in nichtssagenden, unbestimmten Ausdrücken, in aphoristisch hingeworfenen Gedanken und in der sorgsamen Scheu, auf den Inhalt schärfer einzugehen, den sie sich nicht bestimmt gegenwärtig halten können, da ihnen die Gliederung des Lesestoffes, die Kenntnis der Disposition fehlt. Richtig geleitet führen die häufigen Übungen im Nacherzählen, indem sie zur Klarheit, Bestimmtheit und denkenden Auffassung des Zusammenhanges auffordern, auch

II. praktische Geläufigkeit und Korrektheit im Sprechen herbei. Und das ist ein zweiter, nicht minder wichtiger Vorteil, der aus den häufigen Übungen im Reproduzieren resultiert.

Das Nacherzählen entwickelt die Fähigkeit richtig zu sprechen, indem es unter Anschlufs an vorzügliche Lesestücke an korrekten Ausdruck und gute Satzbildung gewöhnt und durch Nachahmung jener Musterstücke zur Sorgfalt und sachlichen Angemessenheit im Reden auffordert. Dasselbe bietet den Schülern das

reichhaltigste Material für ihre Ausbildung im korrekten und logischen Sprechen.

Bei den anfänglichen Nacherzählungen schliefst sich der Stil der Schüler, gleichsam im Bewufstsein seiner Schwäche, noch knapp dem Originale an, doch öffnet sich auch schon zu Beginn der Nacherzählungen, da die wortgetreue Reproduktion prosaischer Lesestücke ausgeschlossen ist, der Selbstthätigkeit der Elementarschüler ein hinreichend grofses Feld. Bald wählt der aufgerufene Schüler während des Nacherzählens vom Original abweichende Ausdrücke für seine Gedanken und Vorstellungen und hat Gelegenheit, seinen Wortvorrat zu zeigen, bald übt er sich unbewufst in der Kunst des Satzbaues, indem er neue Satzformen für seine Gedanken schafft. Bald bringt er die Worte in neuen Kombinationen, ändert da den Modus, dort das Genus des Verbs, hier die Wortfolge und bringt so das Original in bald mehr, bald minder freier Weise zum Vortrag. Alle diese und ähnliche Erscheinungen sind selbstverständlich, und selbst der schwächste Anfänger wird hierin eine gewisse Freiheit geistiger Bewegung zeigen, welche mit zunehmender Kraft sich immer selbständiger entfaltet.

Gegen das vielfach wahrnehmbare Bestreben der Anfänger, möglichst getreu dem Originale nachzuerzählen, läfst sich anfangs wohl nichts einwenden.

Die Sprache des Schullesebuches gilt ihnen, ohne dafs man nötig hätte, sie ausdrücklich hierfür zu erklären, schon an und für sich als das Ideal, der sie in ihren Nacherzählungen nachzueifern haben. Und es ist auch notwendig, dafs dem so sei. Nur unter dieser Voraussetzung gehen die Reproduktionen von einer gemeinschaftlichen Basis aus, das Lesebuch bindet die Leistungen der Schüler an eine Einheit, zu ihm als dem allen gemeinsam vorschwebenden Originale kehren die Korrekturen der Nacherzählungen zurück, wodurch der schulgemäfsen Behandlung die allgemeine Aufmerksamkeit gesichert wird.

Sichtbare Fortschritte, Geläufigkeit, Sicherheit und Korrektheit im Gebrauch der Sprache werden jedoch nicht dadurch erzielt, dafs dem Schüler in rascher Aufeinanderfolge Nacherzählungen verschiedener Lesestücke zugemutet werden, sondern dadurch, dafs ihm Zeit und Mufse vergönnt wird, sich in den erworbenen Gedankenkreis eines Lesestückes durch Anhören wiederholter Reproduktionen zu vertiefen. Rasches Wechseln in den Lesestücken, baldiges Übergehen zu einem andern, etwa schon nach ein oder zweimaliger Nacherzählung, führen jene sprachliche Sicherheit und Gewandtheit nicht herbei, die als eine der wesentlichsten Errungenschaften gut geleiteter Nacherzählungen gilt. Erst die wiederholten Übungen im Wiedergeben des Inhalts, für jugendliche Stürmer scheinbar Retardierungen des Unterrichts, emancipieren endlich auch den schwachen Schüler immer mehr von dem Wortlaut, der Sprache des Buches, welche, wenn sie

am auch als nachahmenswertes Muster vorschweben soll, ihm och nicht für immerdar zur engenden Fessel werden darf, die ede freiere geistige Regung in ihm unterdrücken dürfte. Durch iederholte und fortgesetzte Reproduktionen verliert die Treue in er Nachahmung der Musterstücke immer mehr von dem ihr urprünglich anhaftenden, unselbständigen Charakter, indem der chüler teils das in den Reproduktionen anderer Mitschüler mehr der minder gelegene Selbständige ihrer Ausdrucksweise annimmt, eils die durch fremde Reproduktionen in ihm erwachten Vortellungen in eigener selbständiger Weise verarbeitet und reroduziert.

So bildet er, zu seinem sicherlich nicht geringen Nutzen, eine Ausdrucksweise und Vorstellungen neben dem Originale ort. Und wenn auch der Grundzug einer bestimmt geordneten edankenfolge, der einheitliche Grundton, der sie charakterisiert, lle Nacherzählungen als Resultat einer vorbereitenden Thätigkeit rkennen läfst, so werden doch die nach der Individualität der chüler bald mehr, bald minder freien Variationen dieselben als benso viele Abstufungen individueller Sprachfertigkeit und geistiger elbständigkeit erscheinen lassen. In wachsender Kräftigung und rhöhter Lebendigkeit der Vorstellungen, in zunehmender Fülle er Gedankenreihen, in wachsendem Reichtum theoretischer, durch en positiven Bildungsgehalt der Lesestücke dem Schüler überuittelten Kenntnisse, in der zunehmenden Leichtigkeit, Sicherheit nd Korrektheit der Sprache äufsert sich der intensive Nutzen iederholter Nacherzählungen, deren endliche Folge es ist, dafs er Schüler, seiner Kraft bewufst, für fremde und eigene Geanken immer bewufster den sprachrichtigen Ausdruck zu setzen efähigt sein wird. Auch dieses Ziel, Sprachgewandtheit und icherheit zu entwickeln, helfen die wiederholten Nacherzählungen orzüglicher Lesestücke erreichen, und es unterliegt keinem Zweifel, lafs der erreichbare schöne Lohn zur Ausdauer auf Seiten sowohl les Lehrers als des Schülers anzuspornen vermag. Schnell kommt s in der untersten Gymnasialklasse ohnehin nicht zu allseitig uf achtbarer Höhe sich haltenden Gesamtleistungen, denn uch hier haben die Götter Schweifs und Mühe vor die Tugend esetzt!

Aufser den eben angeführten nützlichen Folgen der Nachrzählungen resultieren aus letzteren noch andere Vorteile; sie önnen auch als wirksame Kontrolle des häuslichen Fleifses dienen, en der Schüler auf das Einstudieren des betreffenden Lesestückes erwendet hat. Ein hervorstechendes Merkmal der Intensität des uf die häusliche Vorbereitung verwendeten Fleifses bildet eine ohlthuende Sicherheit und Wärme im Vortrag des Schülers. chönheit, Reinheit und Wohlklang der sprachlichen Ausdruckseise, logische Korrektheit und Präzision in der Gedankenerknüpfung unterscheiden wohl vorbereitete Leistungen von

andern, wobei für deren Beurteilung doch noch festzuhalten, daſs bei der nicht gleichmäſsigen sprachlichen Vorbildung aller Schüler — oft schon einer Folge der Verschiedenheit häuslicher Bildungsverhältnisse — Schüler, die schon von Haus aus den Vorzug einer schönen, reinen, gewählten Sprache für den Unterricht mitbringen, sich zu der durchschnittlichen Klassenleistung auf diesem Gebiete schneller und leichter emporschwingen als jene, die im häuslichen Kreise nur eine alltägliche Umgangssprache zu vernehmen gewohnt sind und deshalb vielmehr Sorgfalt und Fleiſs verwenden müssen, um sich dem durchschnittlichen Niveau der Klassenleistung zu nähern.

Inwiefern können nun die Nacherzählungen als sichere Kontrolle des häuslichen Fleiſses der Schüler gelten?

Schüler, die sich aus Trägheit oder Leichtsinn der häuslichen Vorbereitung nicht unterziehen, verraten durch lexikalische Dürre und Armut, durch eine gegen die Würde des Originals zu niedrig gehaltene, unbestimmte und alltägliche Sprache, daſs sie schlecht oder garnicht vorbereitet sind. Trotz Interpretation und Disposition repräsentiert sich das ganze Lesestück nach ihrem Vortrag als ein Konglomerat von ungeordneten Gedanken. Bald werden einzelne Abschnitte verschoben, Gedanken an die unrichtige Stelle gesetzt, Ereignisse chronologisch verwirrt, Sätze begonnen, aber nicht vollendet oder in der Mitte abgebrochen und durch neue, wie es dem Schüler im Momente erscheint, bessere, in der That aber oft schlechtere, ersetzt; bald Teile, die volle Beachtung verdienen, nur so obenhin und beiläufig erwähnt, dagegen Unwichtiges mit einer gewissen Ausführlichkeit erörtert. Zwei Gedanken, die durch einen Mittelgedanken hätten verbunden werden sollen, werden ohne diesen unvermittelt aneinandergeschlossen, wie überhaupt eine groſse Ungenauigkeit in der syntaktischen Verknüpfung der Sätze auffallend hervortritt. Etwas, was garnicht zu motivieren ist, wird motiviert, etwas, was keinen Gegensatz bildet, mit „aber, doch" und ähnlichen adversativen Konjunktionen entgegengestellt, besonders mit der Konjunktion „und", einem willkommenen Lückenbüſser im Drange der Not, verschwenderischer Miſsbrauch getrieben. Manche Wörter oder Sätze werden zweimal hintereinander ohne plausiblen Grund wiederholt, schwere Wörter verschluckt, wie die undeutliche Aussprache, das unsichere Auftreten, das keine befriedigende Stimmung beim Hörer aufkommen läſst, im allgemeinen schon zum Beweise vorhandenen Unfleiſses wird. Natürlich wird der Lehrer derartigen Elementen die Folgen der Faulheit oder des spekulativen Leichtsinns nachdrücklich zu Gemüte führen und grundsätzlich einen desto höheren Maſsstab an die Qualität der Leistungen anlegen, je mehr Schüler bereits ein und dasselbe Lesestück nacherzählt haben.

Zum Schlusse dürften noch einige Worte über Behandlung des Correctums der in den meisten Fällen wohl kaum ganz

fehlerfrei zum Vortrag gebrachten Reproduktionen am Platze sein. Wie soll sich der Lehrer den begangenen Fehlern gegenüber verhalten? Soll er sie mittelst grammatischer Bemerkungen zu beseitigen suchen, vorausgesetzt, dafs es sich um Verstöfse gegen die Korrektheit der Sprache handelt? Soll er den Schüler bei Fehlern unterbrechen oder ihn ausreden lassen?

Grundsätzlich soll dem nacherzählenden Schüler jede Unterstützung versagt und jede Unterbrechung möglichst erspart bleiben. Einmal liegt daran, dafs der Schüler dasjenige, was er erzählt, als ein Ganzes selbständig zu Gehör bringe. Selbst ein fehlerhaftes, ohne fremde Unterstützung zustande gebrachtes Ganze ist noch immer ein Ganzes, wo der Schüler zeigen kann, was er, sich selbst überlassen, ohne fremde Beihilfe zu leisten vermag, während das Einhelfen, abgesehen, dafs es die Totalität der Leistung vernichtet, leicht auch die Entwicklung der doch vor allem andern anzustrebenden geistigen Selbständigkeit hemmt und gefährdet. Auch läfst sich nicht verkennen, dafs die Gewifsheit, vor dem Angesichte des ruhig abwartenden Lehrers und dem stumm, aber streng richtenden Zuhörerkreis der Mitschüler ohne alle Beihilfe, in zusammenhängender Redeweise einen sinngemäfsen und richtigen Vortrag halten zu müssen, auf die Belebung des häuslichen Fleifses der Schüler nicht unwesentlich einwirken wird, indem nicht leicht einer Lust verspüren dürfte, unter solchen Umständen bei ungenügender Vorbereitung seine Unwissenheit zur Schau zu tragen und der allgemeinen Kritik preiszugeben. Die Bewältigung der für seine Kraft immerhin nicht geringen Aufgabe wird besonders beim Anfänger nur durch häuslichen Fleifs und redliche Mühe gelingen, und durch Selbstthätigkeit werden sich jene geistigen Kräfte entwickeln, die wir in den Schülern unausgesetzt wecken müssen, damit sie erkennen, was sie durch eigene Kraft vermögen.

Endlich wird, wenn prinzipiell die Unterstützung der Schule beim Nacherzählen unterbleibt, dem Vortrage des Schülers die volle Aufmerksamkeit seiner Mitschüler gesichert, da unter dieser Voraussetzung alle Vorzüge oder Mängel seines Vortrags ungehindert zur vollen Geltung gelangen. Erst dann, wenn der nacherzählende Schüler sein Stück zu Ende gebracht hat, beginnt die Korrektur, zu welcher zuerst die Schüler aufgeboten werden und der durch die Natur der Sache die doppelte Richtung gegeben ist. Getrennt kommen die sachlichen, getrennt die sprachlichen Mängel zur Besprechung.

Den ersten Teil der Korrektur darf man nicht für zu schwierig halten. In verhältnismäfsig kurzer Zeit werden sich Schüler genug finden, die schnell herausfinden, welche Gedanken in der Nacherzählung unklar oder unvollständig wiedergegeben, welche Partieen, obwohl für das Verständnis nicht unwichtig, mit Stillschweigen übergangen worden sind, welche Gedanken schärfer

hätten hervorgehoben werden sollen. Alle diese und ähnliche Fehler vermögen Schüler, die man zur denkenden Auffassung angeleitet hat, nach abgeschlossener Interpretation der Lesestücke nach dem sinngemäfsen zweiten Lesen, nach gründlicher häuslicher Vorbereitung und bei entsprechender Aufmerksamkeit während der Nacherzählungen anderer Schüler zu beheben; ebenso kann man ihnen nach einiger Übung zum gröfsten Teile auch die Korrektur der sprachlichen Fehler überlassen, wohlvorbereitete Schüler werden in den meisten Fällen allein, ohne direkte Mitwirkung des Lehrers, welcher erforderlichen Falles immer erst als der letzte direkt in die Aktion eingreift, dieselbe zustande bringen.

Schon bei der nächstfolgenden Nacherzählung, die grundsätzlich keinen der vorhin korrigierten Fehler enthalten darf, wird sich ein Fortschritt manifestieren. Vollkommen befriedigende Gesamtresultate, soweit dies dem ehrlichen Eifer erreichbar, werden sich in der Entwickelung der Erkenntnis und Einsicht, Schärfung der Urteilskraft, Treue des Gedächtnisses, Erstarkung des Selbstgefühls zeigen.

Hinsichtlich der sprachlichen Fehler könnte man vielleicht hier oder dort die Frage aufwerfen, ob die Korrektur derselben durch grammatische Unterweisung (nach Art fremder Sprachen) vorgenommen werden soll.

Die planmäfsige Mitteilung grammatischer Regeln zur Behebung sprachlicher Fehler hat nur bei fremden Sprachen ihre volle Berechtigung. Dort bieten die Regeln dem Schüler die Anhaltspunkte, nach welchen er zu schreiben und zu sprechen hat. Diese Regeln mufs er, wenn er Herr werden will der fremden Sprache, in seiner Gewalt haben, nicht minder ihre Anwendung. Anders in der Muttersprache. Auch wenn der Schüler dessen nicht bewufst ist, befindet er sich de facto schon im Besitze der grammatischen Regeln, sobald er spricht, aber nicht durch förmliche grammatische Unterweisung hat er sich dieselben angeeignet, vielmehr unbewufst, praktisch, durch Umgang und häufigen Gebrauch. Es wäre demnach ganz verfehlt, einem Schüler, der in seiner Muttersprache fehlt, sich gegen den richtigen Sprachgebrauch noch versündigt, die schnellere Kenntnis jener Partieen, in denen er fehlt, dadurch erschliefsen zu wollen, dafs man ihn in die einschlägigen Partieen der Grammatik regelrecht einführt und darin vielleicht gar einem förmlichen Systeme huldigt. Wo der Schüler gegen die Regeln seiner Muttersprache noch verstöfst, dort belehrt man ihn, ohne Regeln ins Treffen zu führen, durch gelegentlichen Hinweis auf den richtigen Sprachgebrauch, aus dessen häufiger Beobachtung das Gefühl für das Gesetzmäfsige im Gebrauch der Muttersprache ohne alle weitläufigen Theorieen sich von selbst entwickelt. Damit soll allerdings nicht gesagt sein dafs grammatische Belehrung durchaus unzulässig wäre. Es giebt

ewisse Punkte in der Grammatik, deren Kenntnis sich der Schüler lurch den praktischen Gebrauch garnicht oder nur unter günstigen 'erhältnissen aneignet. Für diese bedarf es der grammatischen Interweisung, des Hinweises auf grammatische Regeln, die dann aldigen praktischen Nutzen bringen. So wird erfahrungsgemäſs m praktischen Leben häufig genug gegen die richtige Rektion der 'räpositionen verstoſsen; der korrekte Gebrauch ihrer Kasus läſst ich ohne Kenntnis der einschlägigen Regeln schwer erlernen. Vie oft wird, um nur einige Beispiele anzuführen, „ohne“ mit lem Dativ, „auſser, wegen, während“ mit unrichtigem Kasus kontruiert, wie oft ein zweisilbiger Imperativ von Verben gebildet, lie nur einsilbige Imperative zulassen (z. B. sterbe st. stirb) u. a. m.

In Gegenden, wo auch der Dialekt auf die Gestaltung der prache Einfluſs gewonnen, tritt die Pflicht an die Schule heran, lie Schriftsprache auch von diesen Einflüssen zu befreien und uf Abstreifung aller Provinzialismen, Lokalismen etc. zu dringen. Besonders an Orten, wo der Dialekt stark eingerissen ist, wird hm der Lehrer mit aller Ausdauer und unermüdlich entgegenreten, ihn als steten Gegensatz der Schriftsprache bezeichnen, hne sich natürlich jemals zu erlauben, das Unzulässige der Mundrt den Schülern, in deren Augen sie die Verehrung der reinen Muttersprache genieſst, etwa gar in spöttelnder Weise begreiflich u machen.

Auch in diesem Falle, wo Irrtümer der Mundart zu bekämpfen sind, bietet sich Gelegenheit, auf die einschlägigen grammatischen Regeln der Sprache hinzuweisen und die Fehler auch durch direkte grammatische Belehrung — allerdings nicht durch planmäſsige grammatische Unterweisung — gelegentlich zu beseitigen. Auch die Freiheiten und Nachlässigkeiten der Verkehrs- und Umgangssprache können gelegentlich berührt und ihnen gegenüber das Richtige der Schriftsprache betont werden.

Brünn. Franz Bauer.

Zu Thukydides.

VI 1, 2 *Σικελίας γὰρ περίπλους ἐστὶν ὁλκάδι οὐ πολλῷ τινι ἔλασσον ἢ ὀκτὼ ἡμερῶν, καὶ τοσαύτη οὖσα . . . διείργεται τὸ μὴ ἤπειρος εἶναι. ᾠκίσθη δὲ ὧδε τὸ ἀρχαῖον καὶ τοσάδε ἔθνη ἔσχε τὰ ξύμπαντα. παλαιότατοι μὲν λέγονται . . .*

Hierzu bemerkt Classen[2]: „*ὧδε* haben seit Bekker die meisten Herausgeber aufgenommen (Krüger liest im Texte *ἧδε* und in der Erklärung *ἤδη*, beides gleich unpassend für den Zusammenhang): die Hss. schwanken zwischen *ἧδε*, *ἦδε*, *ᾗδε* und *ἤδη*. Für *ὧδε* beruft man sich auf das *οὕτως* am Ende des Kapitels. Doch entspricht genau genommen weder das *βάρβαροι τοσοίδε*

dem τοσάδε ἔθνη noch das ᾤκησαν dem ᾠκίσθη: beide Male ist der Ausdruck an erster Stelle umfassender; erst τοσαῦτα ἔθνη Ἑλλήνων καὶ βαρβάρων (c. 6, 1) nimmt das τοσάδε ἔθνη τὰ ξύμπαντα wieder auf." Von diesen Bemerkungen ist meines Erachtens jedes Wort zu unterschreiben, nur hätte vielleicht ἤδη als ein einigermafsen erträglicher Verbesserungsversuch bezeichnet werden können. Dagegen ruft der Zusatz: „Sollte nicht Thukydides τῇδε (= in folgender Weise, Reihenfolge) geschrieben haben?" dieselben Bedenken wach, welche Classen gegen die Lesart ὧδε äufsert.

Eine unbefangene Betrachtung kann, dünkt mich, in den Lesarten ἥδε, ἤδε, ᾗδε, ἤδη kaum etwas anderes erkennen als vier selbständige Versuche, die ursprünglich überlieferten drei Buchstaben ηδε für den Zusammenhang zurechtzumachen. In ηδε aber sehe ich ein einfaches Dittogramm:

ΩΙΚΙϹΘΗΔΕΗΔΕΤΟΑΡΧΑΙΟΝ.

Bei der Lesart ᾠκίσθη δὲ τὸ ἀρχαῖον wird nichts vermifst, ja die Beziehung auf Kap. 1 energischer und dem Thukydides entsprechender ausgedrückt, als wenn ἥδε oder drgl. dabeistände; und zur Einführung der Worte παλαιότατοι μὲν . . . genügt nicht nur das vorhergehende τοσάδε ἔθνη . ., sondern man erwartet überhaupt keinen weiteren Hinweis auf dieselben als den in τοσάδε ἔθνη . . gegebenen.

H. J. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

ul Bartels, Die Bedeutung Herbarts für die Pädagogik als Wissenschaft (Abhandlung in dem Programm der höheren Privat-Lehranstalt zu Breklum). Breklum 1883. 43 S. 8.

Die vorliegende Abhandlung giebt eine gedrängte und über- htliche Darstellung der Herbartschen Pädagogik und ist recht :ignet mit den Hauptsätzen derselben bekannt zu machen. r Verf. hat seiner Arbeit zunächst die Allgemeine Pädagogik und n Umrifs pädagogischer Vorlesungen von Herbart und nächst- m die Schrift Strümpells „Die Pädagogik der Philosophen Kant, :hte, Herbart“ und die Steins „Herbarts Regierung, Unterricht d Zucht“ zu Grunde gelegt. Seine eigenen Anschauungen richt er teils in Noten, teils zusammenfassend am Ende gröfserer ıschnitte aus. Auf die Ansichten anderer Pädagogen nimmt er rgleichend Rücksicht. Was seine eigenen Anschauungen anlangt, geht er dabei meist von psychologischen Lehren Lotzes aus. gen diese oder gegen die daraus hergeleiteten Folgerungen des rf.s wollen wir an dieser Stelle nicht polemisieren.

Der Verf. sieht Herbart als den Begründer der wissenschaft- hen Pädagogik an und fafst seine Hauptverdienste um die Pä- gogik im einzelnen in folgende Thesen zusammen: „1) Herbart t die Unhaltbarkeit der älteren psychologischen Theorie von den elenvermögen erwiesen und über die mechanischen Gesetze des ıfachen Vorstellungsverlaufs gröfsere Klarheit verbreitet. 2) Er t im Zusammenhang damit die Ansicht von der unbegrenzten illensfreiheit, wie sie die Transcendentalphilosophie lehrt, be- ıränkt. 3) Er hat jene äufseren Mafsregeln der Erziehung, die freilich zu weitgehend (?) einem eigenen Gebiete der Päda- gik, der Regierung, vindiziert, sorgfältig untersucht und den ck in die feinsten Unterschiede der erziehenden Thätigkeit öffnet. 4) Er hat durch scharfe logische Gliederung des päda- gischen Stoffes und durch eingehende Behandlung der wich- sten Erziehungsfragen einer klaren Auffassung, einem besseren rständnis und einem gründlicheren Studium desselben den Weg bahnt. 5) Er hat zuerst mit vollem Bewufstsein den ethischen griff der Tugend als oberstes Prinzip an die Spitze seiner ıdagogik gestellt und dadurch nicht nur diese zum Range einer issenschaft erhoben, sondern auch durch Aufstellung des nähe-

ren, aus jenem allgemeinen Prinzip sich ergebenden Erziehungszwecks der ethischen Charakterbildung die rechte Bahn betreten, auf der man dazu gelangt ist, das höchste Ziel der Erziehung in der sittlich-religiösen Charakterbildung zu suchen. 6) Er hat endlich im Zusammenhang damit die Lehre vom erziehenden Unterricht begründet und den Anstofs dazu gegeben, seine Idee darüber weiter zu verfolgen und zur Verwirklichung zu bringen."

Wir eignen uns diese Sätze im allgemeinen gern an, obwohl wir vielleicht einzelnes anders formuliert, manches mehr hervorgehoben hätten, und freuen uns, in dem Verf. einen Vorkämpfer für die Herbartsche Pädagogik begrüfsen zu können. Seiner Schrift wünschen wir eine weitere Verbreitung, als Programme zu finden pflegen. Sie ist, vielleicht gerade auch um ihrer gedrängten Kürze willen, sehr geeignet, diejenigen ihrer Leser, welchen Herbarts Pädagogik nicht näher bekannt ist, für das Studium derselben zu gewinnen.

H. Kern.

H. Hempel, Lateinischer Sentenzen- und Sprichwörter-Schatz. Bremen, M. Heinsius, 1884. VIII u. 237 S.

Eine reichhaltige Sammlung — das Buch enthält 4290 Sprichwörter und Sentenzen — soll nach des Verfassers in der Vorrede S. III dargelegter Ansicht dazu dienen, dem Schüler bei der Anfertigung lateinischer Aufsätze die Arbeit zu erleichtern. Die Anordnung erfolgt nicht nach äufserer, sondern innerer Zusammengehörigkeit; ein Register, welches die Überschriften angiebt, erleichtert das Nachschlagen. Dafs dasselbe alphabetisch geordnet ist, ist ein Vorzug vor dem dieselbe Tendenz verfolgenden Buche von B. Sepp, Varia (Augsburg bei Kranzfelder, 4. Auflage 1884). Dafs mancher Begriff an verschiedenen Orten wiederholt sich findet, ergiebt sich aus dem Stoffe selbst; vgl. Menge, Pflicht, Gott, Glück. Der Verfasser hat mit der gröfsten Sorgfalt versucht, deutsche Sprichwörter, volkstümliche, oft altertümliche Wendungen (vgl. S. 33: Scham ist ein Sperr der Sünden), Dichterstellen, ja nicht selten Worte der heiligen Schrift als Motto, oder sagen wir Pendant, neben den lateinischen Spruch zu setzen. Dabei lag die Gefahr nahe, öfters auch solche Sentenzen unter eine Rubrik zu bringen, die schwerlich darunter gehören. So 1631 bis 1642, oder S. 115 „Ein Mensch ist des andern Plage", oder 3132 bis 3136, oder 3405 u. s. w. Manchmal hat die Zusammenstellung etwas recht Gezwungenes. Man sieht, wie sich der Verfasser mühte, den spröden Stoff unterzubringen; vgl. das Kapitel: Vergnügen S. 180 (3317—3325). Noch schlimmer sieht es aus, wenn christliche Heilswahrheiten als Motto dienen zu Aussprüchen von Heiden. Da zeigt sich der grofse Gegensatz zwischen Heidentum und Offenbarung, und der Versuch hinkt; vgl. S. 63: Sterben ist mein Gewinn, wo sämtliche Sentenzen,

63—1177, nur von einem bestimmten Tode sprechen, der Gewinn erscheint, oder S. 53: Er suche ein unvergängliches us, trotz 1130 und 1184 bis 1188. So mufste der ganze schnitt 19: Gott, Gottvertrauen, Frömmigkeit, Glaube, Aberube von vornherein trotz allen darauf verwendeten Fleifses sglücken. Dafs nun natürlich nur eine relative Vollständigkeit eicht werden konnte, ist leicht einzusehen. Mancherlei verst man, so z. B. unter der Überschrift: „Nächster" das sprichrtliche *tua res agitur, paries cum proximus ardet* (Hor. Ep. 1, , 84) oder S. 109 *si vis pacem, para bellum* (fehlt auch bei chmann, Geflügelte Worte) oder: Ein Schelm giebt mehr als hat, und Plin. Praef. 11 *mola tantum salsa litant, qui non bent tura.* Hinter 2315 gehörte *plenus venter non studet libenter,* s allerdings 2451 nachgeholt wird. So konnte unter *rumor* 130 angeführt werden Cic. Mur. 17 *totam opinionem parva nonquam commutat aura rumoris* und Caes. BG. 6, 20. Auch t den griechischen Parallelstellen konnte noch freigebiger gealtet werden, so vermissen wir S. 132: Aristot. Ethic. 3, 11, 151: Hesiod. op. 216 und Plat. Sympos. p. 222 B, und S. 177: m. Od. 9, 27 ff; umgekehrt auf S. 68 zu *οἱ δ' ἔχοντες ὄλβιοι*: *ati possidentes.* Doch vielleicht ist schon der Verfasser zu weit gangen. Wir finden nämlich eine ganze Menge Sentenzen, die, nau besehen, künstlich von ihm dazu gemacht worden sind. sonders aus Ovids Metam. und Verg. Aen. sind Stellen angehrt, die im Zusammenhange gar keine allgemein giltigen Ausrüche sind. Auch der biedere Dionysius Cato ist viel zu viel nutzt. Man vgl. nur die ersten Sätze des Sentenzen-Schatzes er Stellen wie *mors mihi munus erit* Ovid. Metam. 9, 181. nnte dann nicht z. B. Hor. Sat. 1, 4, 125 *flagret rumore malo* *hic atque ille* und tausend ähnliche Stellen auch als Senzen angeführt werden? Abgesehen von dem Inhalte halten r auch, nota bene für den Schüler (Vorrede S. 3), nicht wenige ispiele deshalb für ungeeignet, weil sie aus nicht klassischen toren entlehnt sind. Ein Schüler wird gar zu leicht in Verhung kommen, eine eingeprägte Sentenz als Musterbeispiel ch für die Grammatik zu halten. Dann aber könnte die fleifsige mmlung grofsen Schaden stiften. Recht lobenswert ist die fse Genauigkeit, die den vielen tausend Citaten vom Verfasser widmet worden ist. Dadurch wird das Buch zu einem zuversigen Hilfsbuche beim Unterrichte. Druckfehler sind mir fast nicht aufgestofsen. Hier und da hat die angestrebte Präion dem deutschen Ausdrucke geschadet. Das Buch ist demch, in der rechten Weise und in der nötigen Auswahl braucht, ein willkommenes Hilfsmittel beim Unterrichte, das auch on in den mittleren Klassen vom Lehrer beim grammatischen terrichte wohl zu benutzen ist.

Spandau. C. Venediger.

August Haacke, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische nebst deutsch-lateinischem Wörterverzeichnis für Quarta und Tertia im Anschlufs an die Grammatik von Ellendt-Seyffert. 1. Abteilung für Quarta. VIII u. 196 S. 1,60 M. 2. Abteilung für Unter-Tertia. IV u. 196 S. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. gr. 8.

Die Haackeschen Übungsbücher sind seit längerer Zeit bekannt, und die Zahl ihrer Auflagen beweist, dafs man sie als brauchbar anerkannt hat. Der im vorigen Jahre erfolgten Umarbeitung des ersten Teiles (für Sexta und Quinta) hat der Verfasser jetzt die des zweiten folgen lassen. Derselbe ist in 11. Auflage erschienen und liegt als ein fast neues Werk vor. Aus einem Bande von 140 Seiten Aufgaben sind deren zwei geworden, deren einer bei gleichem Druck und Format 159, der andere 174 Seiten umfafst. Die Verweisungen beziehen sich auf die neue Auflage der Grammatik von Ellendt-Seyffert.

Die 1. Abteilung bringt auf S. 1—14 Beispiele zur syntaxis convenientiae, im Ellendt § 129—142. Über jedem Abschnitt ist die in Betracht kommende Regel kurz angedeutet, was im Hinblick auf die Altersstufe nicht überflüssig erscheint. Stück 8 giebt zur Ergänzung der Grammatik an, dafs das zu 2 Attributen gehörige Nomen appellativum im Singular oder Plural, der zu 2 Vornamen gehörende Gentilname im Plural, das dazu gehörige Verbum aber in beiden Fällen im Plural stehen mufs. S. 14—18 folgen die direkten und indirekten Fragen und S. 18—28 ein Nachtrag zur Formenlehre, der zuerst die unentbehrlichen griechischen Wörter behandelt, dann vorwiegend stilistischen Inhalts ist. So zeigt Stück 23, wie die Coniugatio periphrastica musterhaft zu übersetzen sei, Stück 25, wie bei der Übersetzung des lateinischen Passivum, statt des deutschen Hilfsverbum „werden“, das Reflexivum, Umschreibungen mit „lassen, fühlen, sehen“ (*augeri* sich mehren; *adduci* sich veranlafst sehen, fühlen) oder Phrasen eintreten können (*laudari* Anerkennung finden). Stück 26 lehrt, wie das Partic. Praeter. bei intransitiven Verben zu ersetzen (z. B. *effugio*, *elapsus*), Stück 27—29, wie das Passiv bekannter Deponentia und fehlende Verbalformen zu umschreiben seien. Zahlreiche Anmerkungen müssen hier für die fehlenden grammat. Regeln eintreten.

S. 28—65 sind im Anschlufs an die Grammatik die Regeln über den Genetiv und Accusativ behandelt. Entgegen dem Gebrauch der früheren Auflagen finden wir Anmerkungen von ziemlichem Umfang, meist stilistische und synonymische Winke enthaltend. Sie sollen nicht das Wörterbuch entbehrlich machen, sondern da zum Nachdenken anregen, wo der Quartaner gar nicht nachschlagen würde. So die Anm. zu St. 40 über die Verba des Erinnerns, zu St. 43 die Übersetzung der Verbrechen und Vergehen bei den Verben der gerichtlichen Handlungen. Bei einem gewählteren deutschen Ausdruck ist entweder auf den dem Schüler geläufigeren hingewiesen (teilnehmen = teilhaftig sein),

oder der in anderer Bedeutung bekannte lateinische ist unten ausdrücklich angegeben. Bei St. 51 sind die mit *circum*, *per*, *praeter*, *trans* zusammengesetzten Verba angeführt.

S. 65—83 über den Gebrauch der Subst., Adj., Pron., Adverbia entsprechen den Stücken 2—22 der 10. Aufl., sind jedoch in der Gruppierung der Regeln und in den Beispielen ganz verändert. Der früher in Stück 1 erläuterte Fall, dafs Concreta statt der Abstracta eintreten, ist jetzt in Stück 251—252 der 2. Abt. verwiesen und dort ausgedehnter behandelt. Andererseits kommt schon hier § 274, 1 (über *nisi* nach Negationen) zur Besprechung, vielleicht etwas verfrüht. S. 84—98, 105—119 die Regeln vom Dativ und Accusativ nach der Anordnung der Gramm. § 173 (Dativ der Person beim Part. Fut. Pass.) ist in St. 24 vorweggenommen. Verhältnismäfsig kurz sind die Beispiele zu der schwierigen Regel von *opus est*, sie fehlen ganz für die Fälle, wo die Sache durch das Neutrum eines Adj. oder durch ein Verbum ausgedrückt wird (Gramm. § 184, 2).

Zwischen Dativ und Ablativ eingeschoben sind S. 98—104 die wichtigsten Regeln vom Imperativ, Infinitiv und dem verkürzten Abl. absol., d. h. von den Fällen, wo Substantiva und Adjectiva an der Stelle des Part. stehen. Es folgen S. 120—147 die Kasus des Gerundiums und Gerundivums, die Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen und die Präpositionen. Den Abschlufs bilden S. 147—159 vermischte Beispiele in zusammenhängender Darstellung über die Schlacht bei Marathon, Pausanias, Aristides, Cato Censorius und den jüngeren Scipio. Inhaltlich erweckt Bedenken der Anfang von St. 146, durch welchen über die Zeit des Scythenkrieges falsche Vorstellungen entstehen können. Inhalt und Ausdruck der ersten Stücke erinnert an Nepos, jedoch nur teilweise und vielleicht zufällig. Ein Wink für die Wortstellung war, um auch Kleines zu erwähnen, am Platze in St. 147 „sparsam, wie er war“, auch später 202, 16 „kriegskundig, wie er war“.

Die 2. Abteilung beginnt S. 1—9 mit einem Abschnitt über die Tempora; zu den in der Gramm. § 240 u. 241 besprochenen Regeln über das Futurum, *dum*, *ubi*, *postquam* etc., sind hinzugezogen die ähnlichen über *dum*, *donec*, *quoad* so lange als und *cum* inversum. Dazu kommt ein durch die Anm. erläuterter Abschnitt über das deutsche seit (St. 159) und ein mehr stilistischer über Präsens u. Imperfect. Pass. im Unterschied von *est* und *erat* mit Particip. Perfecti (z. B. *induor* „ich bin bekleidet“, *Gallia dividitur* oder *divisa est*). Einer Anm. benötigte vielleicht St. 153, 3 „ohne sich schrecken zu lassen“.

Auf S. 10—18 „über den unabhängigen Konjunktiv“ sind den Ausdrücken mit dem Konj. in Aussagesätzen und Fragesätzen die ähnlichen mit dem Indikativ bestimmt gegenübergestellt, eine für die Praxis vorteilhafte Anordnung. S. 19—23 über Tempus und Modus bei den verallgemeinernden Relativen, bei *sive* . . . *sive*, *dum*,

donec quoad bis *antequam* und *priusquam*. S. 23—37 Infinitiv, Acc. c. inf. und Supinum als Ergänzung zu I S. 99 ff. Erfreulich ist, dafs St. 179, 2 die Auslassung des Personal- und reflex. Pronomen, wenn es Subjektsaccus. in der Konstr. des Acc. c. inf. ist, in 2 Fällen gestattet. Dafs § 296 der Schulgramm. auf diesem Gebiete zu streng ist, mufs dem Tertianer bei der Lektüre des Cäsar klar werden. Erlaubt soll nach Haacke der Wegfall sein, „wenn das Pron. schon bei dem übergeordneten Worte (Infinitiv) steht", wofür bei Zumpt § 605 die leichtere Fassung, dafs die Auslassung beim Zusammentreffen zweier Acc. c. inf. mit demselben Subjekt leicht zu entschuldigen ist. Weiter gestattet H. das Fehlen des Subjektsaccus., wenn derselbe zugleich als Objektsaccus. erforderlich ist. Erwünschter wäre die Angabe, dafs der Subjektsaccus. *se* bei längerer Oratio obliqua oft ausfällt. Sehr dankenswert ist die Zusammenstellung verschiedener Weisen der Übersetzung des Inf. und Acc. c. inf. auf S. 30—34.

S. 37—62 ist im Anschlufs an *ut*, *ne*, *quo*, *quominus*, *quin* das *quod* explicativum (S. 54—56) behandelt. Bei *quo* in St. 202 fehlen jetzt die Beispiele für *non quo* (früher in St. 53, 9 der 10. Aufl.). Gern hätten wir St. 197, 2 auf *nedum ut* verzichtet, da durch diesen späten adverbiellen Gebrauch von *nedum* das Gefühl für seine Grundbedeutung nur abgeschwächt werden kann. S. 62—79 über den Modus bei *cum*, bei den kausalen und konzessiven Konjunktionen, bei *si*, *nisi*, *sin*, *dummodo*, *quasi*, *ut si*, *tamquam si*. Bei den Bedingungssätzen ist St. 225 auch der Fall der Nichtwirklichkeit bei abhängigem Hauptsatz berücksichtigt, für Unter-Tertia etwas früh, da sein Verständnis Ober-Tertianern Mühe genug macht.

S. 79—89 über den Modus in Relativsätzen und indirekten Fragesätzen. Schwer verständlich ist die Anm. 239, 1: „aus dem Subst. mit Relativsatz in Abhängigkeit von einem verb. sent. od. declar. ist ein von dem verb. sent. etc. abhängiger Fragesatz zu bilden". S. 90—98 über den obliquen Konjunktiv in Relativsätzen, in Sätzen mit *quod*, *quia*, in temporalen und Bedingungssätzen ist verhältnismäfsig breit behandelt. S. 98—114 Substantiva, Adjektiva, Zahlwörter, Pronomina. St. 261, 4 ergänzt die Schulgramm. durch eine Anm. über die Bruchzahlen ($\frac{1}{4}$ *tertia pars*, $\frac{2}{3}$ *duae partes*, $\frac{2}{5}$ *duae quintae*). S. 114—118 Partizip. S. 119—132 Nachträge zur Syntaxis congruentiae und zur Kasusrektion beschäftigen sich z. Teil mit stilistischen Feinheiten, welche die Gramm. ausläfst. So bes. St. 270, 2, wo *res* für das deutsche *es* eintritt, und 270, 2, dafs das Personalpron. als Subjekt vor die Apposition tritt, wenn damit die Person nach ihren Eigenschaften näher bestimmt wird, aber nicht, wenn damit nur angegeben wird, wer mit dem Pronomen gemeint ist. St. 273, 2 und 274, 5 dafs die Apposition mit als sich durch den Ablativ ausdrücken läfst (z. B. als Schriftsteller *scribendo*, als Gelehrter

trina). Ausführlich ist der Gen. epexegeticus (St. 275) und r Gen. bei Partizipien behandelt. Der Schlufs (S. 132—174) thält Abschnitte über die Oratio obliqua, die Konjunktionen der iordnung und gemischte Beispiele, letztere (St. 298—329) fast rtlich den letzten Stücken der 10. Auflage entnommen.

Abgesehen vom Schlufs der 2. Abteilung haben wir ein fast ues Buch vor uns, in wesentlich neuer Anordnung und bedeuid erweitert. Die Erweiterung hat es viel brauchbarer gemacht, die früheren Auflagen waren, und wird die Zahl seiner Freunde ch vermehren. Es ist nicht daran zu denken, dafs jede Quarta und rtia das ganze Buch übersetzen kann. Das bleibt um so mehr sgeschlossen, weil auch die zusammenhängenden Stücke sich :ht an bestimmte Stellen der Schriftsteller anschliefsen und ungen auf diesem Gebiete nach wie vor dem Lehrer überlassen iben.

Auch mit dem Titel „für Quarta und Unter-Tertia" darf in es nicht zu streng nehmen; denn bei der jetzigen Zahl der einischen Stunden kann der Lehrer wohl zufrieden sein, wenn seine schwächeren Ober-Tertianer mit dem Wichtigsten des Buche Gebotenen vertraut gemacht hat. Das Wörterverzeichnis heint in beiden Heften sehr sorgfältig gearbeitet zu sein, Druck, rrektur und Papier verdienen dasselbe Lob, wie bei den iheren Auflagen. So ist die Erwartung gerechtfertigt, dafs das ackesche Übungsbuch in seiner neuen Gestalt noch mehr und it gröfserem Nutzen gebraucht wird, als die ersten 10 Auflagen.

Hamburg. Carl Schultefs.

---

il. Hintner, Griechisches Übungsbuch. Wien, Alfred Hölder, 1883. IV u. 243 S. gr. 8. Preis 1 fl. 10 kr.

Hintners griechisches Übungsbuch ist eigentlich eine neue flage seines griechischen Elementarbuches, das 1880 in dritter flage erschienen ist. Letzteres war nach der Grammatik von rtius bearbeitet; nachdem H. selbst eine griechische Schulammatik ediert, hat er den Stoff des Elementarbuches dem nge seiner Grammatik entsprechend verteilt, ohne jedoch die rücksichtigung der anderen Grammatik aufzugeben. Die nach sem Gesichtspunkte vorgenommenen Änderungen schienen dem rf. grofs genug, um einen neuen Titel zu rechtfertigen.

Sollte Ref. nur die Frage beantworten, ob H.s Übungsbuch eignet wäre, in preufsischen Schulen eingeführt zu werden, so irde er entschieden „nein" antworten müssen und sein Urteil t einem Hinweis auf den preufsischen Unterrichtsplan vollauf gründen. Denn dieser schreibt vor, nach Absolvierung der Verba uida dem Schüler den Xenophon vorzulegen. H. dagegen ver-:ht ihn nach dem österreichischen Organisationsentwurf bis zur solvierung der ganzen Formenlehre mit griechischen Sätzen, so

dafs ein ganz bedeutender Teil des Übungsbuches für **unsere** Schüler unverwendbar ist. Doch unsere Pflicht ist, litterarische Erscheinungen auch dann zu prüfen, wenn sie nichtpreufsischen Gymnasiasten nützen sollen; denn vielleicht empfiehlt sich der Teil, welcher das Untertertianerpensum betrifft, vielleicht auch der deutsche Teil der darauf folgenden Übungsstücke so augenfällig, dafs die Verfasser unserer Übungsbücher daraus Gewinn ziehen können.

Der Anfänger beginnt unter H.s Leitung mit Vorübungen, welche ihn mindestens sechs, vielleicht gar zwölf Stunden beschäftigen dürften. Hat er diese Übungen mit Erfolg getrieben, so kann er (natürlich nur äufserst notdürftig) lesen und schreiben, weifs, wie Spiritus und Accent auf einfachen Vokalen und Diphthongen anzubringen sind und wie die Wörter nach ihrem Accent benannt werden, hat endlich einen Teil der Betonungsregeln geübt, darunter die für die Enklitika geltenden. Die **Beherrschung** der erwähnten Betonungsregeln wird freilich in den seltensten Fällen, vielleicht nie, in der Zeit erreicht werden können. Somit sind die Fortschritte der ersten Tage recht mäfsige zu nennen; vermutlich wird auch der Schüler in der Zeit mit einem gewissen Unmut gegen die Sprache erfüllt, von welcher er nach vielstündiger Arbeit noch nicht **ein** Wort nach Form und Inhalt versteht. Ich möchte dagegen empfehlen, nach den unerläfslichsten Vorbereitungen den Artikel zum ersten Gegenstande einer peinlichen Leseübung zu machen, bei welcher der Schüler *o* und *ω*, *ᾰ* und *ᾱ* in der Aussprache unterscheiden und Spiritus wie Accent über einfachen Vokalen und Diphthongen kennen lernt; denn der Anfänger überblickt einsilbige Wörter leichter als zwei- und mehrsilbige. Kann er den Artikel sauber lesen, was erst nach mehrfacher Übung der Fall ist, so lernt er ihn mühelos auch auswendig und beherrscht (von *ὁ*, *ἡ*, *οἱ*, *αἱ* abgesehen) seinen Accent mit den zwei Regeln, dafs kurze Vokale nur den Acut, lange den Acut und Circumflex haben dürfen, und dafs die betonten langen Nominativ-, Accusativ- und Vokativausgänge den Acut, die ebenso beschaffenen Genetiv- und Dativausgänge den Circumflex haben müssen. Wer aber *ἡ* flektieren kann, hat schon *τιμή* gelernt, so dafs nach diesem Plane in der That der Schüler noch in der ersten Woche am Anfange der *A*-Deklination steht, wofern der Lehrer nicht — wofür gewisse Gründe mehr sprechen — von *ὁ* zu *ποταμός* überzugehen vorzieht. Ganz unzulässig aber scheint mir, mit H. schon die Betonung der Enklitika in die Vorübungen zu ziehen, wie ich überhaupt der Ansicht bin, dafs die Accentregeln erfolgreicher nicht gesondert von der Flexion, sondern mit derselben in dem langsamen Tempo gelehrt werden, welches die Rücksicht auf die Sicherheit der Fortschritte erfordert. Damit verbietet sich auch die Einübung von je 9 Formen des Praes. Act. und Pass. von *παιδεύω* und von 5 Formen der Kopula, womit H. seine Vorübungen schliefst: die Konjugation mit ihrem grundverschie-

denen Betonungsgesetz kann erst angefangen werden, wenn das Betonungsgesetz der Deklination mit ganzer Sicherheit angeeignet ist. Somit möchte ich die Regeln über die Behandlung der Enklitika erst mit dem Pron. pers., die Konjugation erst dann in Angriff nehmen, wenn der Schüler die dritte Deklination so weit beherrscht, als zur Flexion der Partizipien notwendig ist. Man könnte fragen, ob bei diesem Lehrplane das Übertragen griechischer Sätze in das Deutsche und deutscher Sätze in das Griechische, eine gewifs förderliche und den Unterricht belebende Übung, nicht zu weit hinausgeschoben werden müsse. Durchaus nicht; man mufs nur dem Schüler das Prädikat in einer Note geben, die Prädikate ἦν *eram erat*, ἦσαν wird man sogar nach kurzem Gebrauche als bekannt voraussetzen können.

Nachdem ich und, wie ich glaube, nicht ohne Erfolg diesen Unterrichtsplan befolgt habe, soweit ich nicht durch die Einrichtung des Lesebuches zu Abweichungen genötigt war, kann ich mich nicht für die Anlage der ersten Abschnitte in H.s Übungsbuch erwärmen. Dieselben setzen voraus, dafs nach Aneignung der erwähnten 23 Verbalformen, von denen die 5 der Kopula angehörenden analoge Bildungen von Seiten des Schülers nicht zulassen, die Deklination hinter einander vollständig absolviert werde. Die wenigen Fälle ausgenommen, in denen ἦν oder ἦσαν Prädikat ist, müssen demgemäfs die Sätze eines ganzen Semesters der Gegenwart angehören, also vorwiegend moralischen, geographischen oder naturgeschichtlichen Inhalts sein, was jedenfalls wenig zur Belebung des Unterrichtes beiträgt. Bei Befolgung des oben erwähnten Planes fällt dagegen dem der Jugend interessanteren genus historicum von vornherein der Hauptanteil zu, und schon geraume Zeit vor Ablauf des ersten Quartals können in allen ihren Teilen verständliche Prädikate angewendet werden.

Nach den Sätzen zur Einübung der Deklination kommen solche zur Einübung der Konjugation, welche ebenfalls voraussetzen, dafs der Unterrichtsstoff streng nach dem Gange der Grammatik (von H., resp. von Curtius) gelehrt werde. Bekanntlich lehrt Curtius nach der Flexion des Praes. und Imperf. die des starken Aor., dann die des Fut. u. s. w. in der Weise, dafs die Verba vocalia, muta und liquida neben einander behandelt werden. Wie nun H. in dem Nachwort seiner Grammatik offen eingesteht, ist es bei dieser Anordnung des Verbums nur selten möglich in der Tertia (unserer Quarta) das regelmäfsige Verbum dem Organisationsentwurf entsprechend zu absolvieren. „Gewöhnlich kommt man, wenn es viel ist, zum Perfektum, manchmal auch nicht bis dahin. Nun verläfst der Schüler die Tertia und nimmt vom Verbum ein paar rudera mit, die auch wenigstens zum Teil in den Ferien verflüchtigen.“ Diese Mifsstände, die wir eben nur nach dem Berichte eines Österreichers zu referieren

wagen, veranlafsten H. zwar in seiner Grammatik manches Unregelmäfsige dem Schüler zu ersparen, bis das Regelmäfsige absolviert wäre, und der Quarta (unserer Untertertia) vorzubehalten, aber nicht die Verba vocalia und muta zu trennen, während anderseits die liquida höchst inkonsequenter Weise besonders behandelt werden. Wünschen wir, dafs nach diesen Änderungen das Pensum der Tertia wirklich beendigt werde; die Thatsache, dafs nach monatelanger, vielleicht halbjähriger Beschäftigung mit dem Verbum der Schüler gewöhnlich nicht ein einziges Verbum völlig beherrschte und. wie doch zugegeben werden mufs, auch nach Benutzung der Grammatik von H. in Zukunft nicht völlig zu beherrschen Gefahr läuft, erklärt sich aber zur Genüge aus der Disposition des Stoffes in der Grammatik, welche nach den Temporibus und erst in zweiter Linie nach dem Stammcharakter entworfen ist. Und wie die Grammatik, so das Übungsbuch, das als erste Futura dem Schüler εὐξόμεθα, λήξουσι, βλάψεις vorlegt. Doch noch ein anderer Grund läfst sich gegen den Unterrichtsgang H.s geltend machen. Das neue Betonungsprinzip, die Bindevokale, die Endungen, der Tempuscharakter u. s. w. nehmen den Schüler anfangs vollauf in Anspruch, so dafs ich ihm nicht sogleich zumuten mag, Konsonantverschmelzungen oder- Vereinfachungen vorzunehmen, wie sie die verba muta erfordern. Man wird mir erwidern: nach παιδεύω werde der Schüler nur sehr wenige Verba konjugieren können; es liege im Interesse der Lektüre, durch Berücksichtigung anderer Verbalklassen dem Schüler eine gröfsere Fülle von Verben zu erschliefsen. Ich antworte: der Schüler, der παιδεύω gelernt hat, kennt auch in wenigen Minuten die sämtlichen Tempora der Verba auf έω, άω, όω, soweit letztere regelmäfsig sind, natürlich Praes. und Imperf. ausgenommen. Nachdem die Konjugation bis hierher durchgenommen ist, empfehle ich die Deklination der Substantiva und Adjektiva wieder aufzunehmen und zu Ende zu führen. Die Komparation der Adjektiva, die Zahlwörter und Pronomina können sich ebenso gut daran anschliefsen wie inmitten oder nach der restierenden regelmäfsigen Konjugation gelehrt werden.

Die Anlage unseres Übungsbuches wird nach dem Gesagten im allgemeinen erraten werden können. Jeder Abschnitt besteht aus einem griechischen und einem deutschen Übersetzungsstück. Die Sätze vor den Abschnitten zur Einübung des Verbums sind, wie schon bemerkt, wenig anregend, obwohl andererseits H. selten durch Gedanken wie: „der Jäger fängt einen Hasen, Hunde sind Wächter der Lämmer, meine Mutter ist zu Hause, ich liebe deinen Bruder“ an den bekannten französischen Grammatiker erinnert. Dagegen werden die Gedanken desto interessanter, je weiter wir von da vordringen. Die einzelnen Kapitel zur Einübung der Formenlehre begleiten syntaktische Regeln, teils mit Verweisung

auf die betreffenden Paragraphen in H.s und Curtius' Grammatik, teils ohne dieselbe; nicht selten wird namentlich weiterhin nur auf die Syntax verwiesen, was übrigens auch in den anderen Fällen genügt hätte. Die Summe der syntaktischen Regeln, welche so bei Gelegenheit vor der systematischen Beschäftigung mit der Syntax dem Schüler zugemutet werden, hat H. geflissentlich hoch gegriffen, wie denn die Sätze z. T. nicht gerade leicht sind: „denn, sagt Verf., Schüler, die nicht gewohnt sind mit einfachen Sätzen zu operieren, thun sich allzuschwer, wenn sie zur Lektüre des Xenophon kommen.“ Nachdem die Formenlehre abgeschlossen, hören die griechischen Sätze auf, an deren Stelle Xenophon treten soll; dagegen werden die Abschnitte einzelner Sätze, welche zur Einübung der Syntax dienen, durch Paraphrasen ausgewählter Stellen der Anabasis unterbrochen, in welchen H. nach Kräften Gelegenheit zur Verwendung des laufenden syntaktischen Pensums giebt. Hierbei leitete H. die Absicht, die Kenntnis des attischen Dialekts, welche in Ermangelung attischer Lektüre in der betreffenden österreichischen Gymnasialklasse leicht abhanden kommen könnte, durch Xenophon zn erhalten; denn die Übertragung der Paraphrasen hat die Repetition der entsprechenden Xenophonabschnitte zur Voraussetzung. Das gebotene Quantum soll für das ganze Obergymnasium ausreichen, „vorausgesetzt, dafs man für diese Übungen nicht mehr Zeit verwendet, als im Organisationsentwurfe bestimmt ist“. Ob es wirklich ausreicht, das mögen Österreicher entscheiden; jedenfalls ist es mifslich, wenn das Übungsbuch nur gerade so viel Stoff enthält, als jeder Schüler, selbst bei regelmäfsiger Versetzung, zuletzt durchgearbeitet haben mufs. Ganz abgesehen davon, dafs diejenigen, welche den Kursus wiederholen müssen, genau dieselben Sätze zu übertragen haben wie früher: in kürzester Zeit werden die griechischen Stücke in deutscher, die deutschen in griechischer Übersetzung Eigentum der Klasse sein, noch ehe dieselbe an das Übersetzungswerk zu gehen hat. — Bis zur Absolvierung der Deklination giebt H. dem Schüler Nummer für Nummer die nötigen griechischen Vokabeln in ihrer alphabetischen Reihenfolge, welche mit dem Übelstand verknüpft ist, dafs der Schüler bei der Übertragung deutscher Übungsstücke oft lange umsonst nach der entsprechenden griechischen Vokabel suchen mufs; später bietet er für alle Stücke ein gemeinsames griechisch-deutsches und deutsch-griechisches Lexikon. — Die Sätze sind z. T. volles Eigentum H.s, z. T. mit Benutzung eines Schriftstellers verfafst, z. T. aus Schriftstellern entlehnt. Die Form der ersten Arten ist nicht selten bedenklich oder geradezu fehlerhaft. So: XLVI^{a} *Τοῖς θεοῖς εὐξόμεθα, ἵνα ἐν τῇδε τῇ μάχῃ νικῶμεν.* XLI^{a} *Ἀνὴρ ἀχάριτος μὴ νομιζέσθω φίλος μήθ'* (kein Druckfehler, denn die Note sagt: *μήθ'* = *μήτε*) *ὁ πονηρὸς κατεχέτω χρηστοῦ τόπον.* XLVIII^{a} *Κῦρος πρὸς τὸν ἀδελφὸν στρατευσόμενος Κλέαρχον τὸν*

τοῖς Θρᾳξὶ πολεμήσαντα ἐκ τῆς Θρᾴκης μετεπέμψατο (H. will ausdrücken: Κῦρος μέλλων στρατεύσεσθαι π. τ. ἀ. μετεπέμψατο Κλέαρχον, ὃς ἐτύγχανε πολεμῶν τοῖς Θρᾳξίν oder Κῦρος μ. Κ., ὃς ἐτύγχανε π. τ. Θ., ὡς στρατευσόμενος π. τ. ἀ.). LXXXVII[a] Ἡ Βαβυλωνία χώρα πᾶσα κατατέτμηται ἐς διώρυχας. Wenn unter Verba liquida LIX[b] übersetzt werden soll: „der Freund wird den Leichnam des Freundes in der Schlacht aufnehmen", so hat sicherlich H. die Verba ἀναιρεῖσθαι und ἀναίρεσθαι verwechselt. Ebenso falsch ist in den Worten (XLVI[b]): „auf wen andern (sonst?) werden wir im Unglück unsere Blicke richten aufser auf Gott?" ἢ μὴ für „aufser" zu setzen, vielmehr ist erforderlich εἰ μὴ oder ἤ. — Die griechischen Sätze, die aus Dichtern entlehnt sind, pflegen am Ende der Abschnitte zu stehen; nicht selten aber begegnen Dichterstellen unter Stellen in ungebundener Rede und umgekehrt. Falsch citiert ist: Γυναιξὶ πάσαις κόσμον ἡ σιγὴ φέρει. — Auch im übrigen bleibt eine gründliche Revision des Buches vor etwaiger Erneuerung der Auflage wünschenswert. Der Circumflex in ταῶς ist dem Schüler aus H.s wie aus Curtius' Grammatik unbekannt; der Circumflex des gen. λαγῶ begegnet ihm bei H. § 93. Darum dürfen die Formen nicht in einem Übungsstücke stehen, welches nur die Bekanntschaft mit H. § 52 u. 53 und C. § 132 u. 133 voraussetzt. Ebenso fordert das Übungsbuch die Bekanntschaft mit der unregelmäfsigen Kontraktion des Verb. ῥιγόω, die wohl C., aber nicht auch H. lehrt. Endlich wird dem Schüler häufig offenbar zu wenig zugemutet: es genügte etwa zweimal anzumerken, ἄν sei aus ἐὰν kontrahirt, ebenso oft den Aorist zum Ausdrucke der historischen Thatsache zu fordern oder nach ἐάν, ὅστις ἄν den Konjunktiv. Anderseits dürfte in den Paraphrasen der Anabasis dem Schüler die Satzverbindung nicht selten unüberwindliche Schwierigkeiten machen — in Ermangelung ausreichender Unterstützung. Gleich der erste Satz „Dareios hatte zwar (del.) mehrere Kinder, von denen jedoch Xenophon nur zwei Söhne erwähnt" wird mifslingen; denn H. giebt in der Note nur zu „zwar — jedoch" μὲν-δέ, im Lexikon unter „erwähnen" μιμνήσκειν (!) und μνημονεύειν.

Damit glaube ich H.s Übungsbuch zur Genüge charakterisiert zu haben. Wer sich mit dem gewählten Unterrichtsgange befreunden kann und darf, wird um so mehr für die Einführung des Buches plaidieren, wenn es erst noch einen Läuterungsprozefs durchgemacht hat. Wir sind, wie gesagt, nicht in der Lage. Dennoch wird der Lehrer jeder Klasse in dem Buche geeignetes Material zur Einübung seines Pensums finden.

Züllichau. P. Weifsenfels.

Hermann Müller, Unregelmäfsige griechische Verba in alphabetischer Zusammenstellung und nach Konjugationsklassen für Schüler mittlerer Gymnasien. Tübingen, Franz Fues, 1883. 23 S. 8.

Das Schriftchen hat bereits die 6. Auflage erlebt und dadurch schon um so mehr den Beweis geliefert, dafs es den Bedürfnissen entspricht, als ihm eine Unzahl von Konkurrenten den Wirkungskreis streitig zu machen sucht. Der Unterzeichnete hat nicht das Glück gehabt nach dem Buche zu unterrichten, sieht aber recht wohl, eine wie vortreffliche Gelegenheit der zweite Teil des Büchleins bietet, das Urteil der Schüler, sowie die Sicherheit ihrer Kenntnisse zu prüfen und zu üben. Dieser zweite Teil stellt an den Schüler seine Fragen ebenso knapp wie klar; die Antwort kann nicht ausweichen, sie mufs zeigen, ob sie das Skelett mit dem richtigen Fleisch und Blut umkleiden kann. Je reizender dieser zweite Teil für den Pädagogen ist, um so gröfseres Interesse mufs er für den ersten Teil haben, und in diesem Sinne erlaubt sich der Unterzeichnete einige Vorschläge. Wenn diese Wünsche auf den ersten Blick auch ziemlich zahlreich zu sein scheinen, so wird nur der Laie oder eine übelwollende Gesinnung deswegen ein ungünstiges Urteil über das Büchlein fällen. Wer sich selbst mit dergleichen grammatischen oder lexikalischen Arbeiten je befafst hat, wird erfahren haben, wie häufig sogar die gelehrtesten Männer in Einzelheiten straucheln.

Mit dem Wunsche also, das bewährte Schulbuch fördern helfen zu dürfen, erlaubt sich der Unterzeichnete folgende Bemerkungen. Eine Anzahl Verben könnten wegbleiben, weil sie teils rein poetisch, teils sehr selten sind, so *ἀνδάνω, βραδύνω, θλάω, κορέννυμι, βαστάζω, δαμάζω, θιγγάνω, κείρω, κλάζω, καίνω, ἀποκαίνω* und *πιπίσκω*. Zu streichen sind wohl folgende Formen: *ἠκέσθην* (nur einmal bei Pausanias), *ἔχθομαι, ἐβλάστησα, ἐλεύσομαι, μέλομαι, φθάσω, ἀνέῳχα, ὠμόσθην, ὄνησο, ὀνήμενος*, die Übersetzung von *ἐπειράθη* „wurde versucht“, *ἔταμον, τέτευγμαι, ἐτέχθην* (wofür *ἐγενόμην, γεγένημαι* zu setzen ist), *ἔθρεξα* und die Klammern von *ὠρεξάμην*. Dagegen empfiehlt sich die Einfügung von *ἠκούσθην*, der Passiva von *ἀναλίσκω* und *ἀρέσκω*, des Aorists *ηὔξησα* (besonders da *βλαστάνω, καταδαρθάνω* etc. den Aorist II bilden), der Formen *βιοῦντος, βιοῦντι* etc. zu *βιούς, ἐδεδίεσαν* (Thuk. 5, 14, 2. 4, 55, 3 Classen), *δύνασαι* (Konj. *δύνῃ*), *σπῶμαι, σποίμην, σπόμενος, καθεῦδον, ἔκτημαι, ὤζησα, ὠλίσθηκα, κατεπλάγην, πέπνευσμαι, ἐτρήθην*, der beiden Bedeutungen von *ἐτράπην, τέτρωκται* zu *τρώγω, τέτρωκα* zu *τιτρώσκω, πεφόβημαι, κεχάρημαι* und *ἐωνήθην* „wurde gekauft“. Die von den guten Schriftstellern überlieferten Formen müssen dem Schüler mitgeteilt werden; es darf nicht seinem Belieben überlassen bleiben, ob er zu den betreffenden Stämmen alle Tempora bilden will oder nicht. Daher würde hinter *χρώσω, πήξω, ῥήξω, ῥώσω, σβέσω* und

σκεδάσω die Abkürzung „u. s. w." zulässig sein, wenn nicht nur die Aoriste, sondern auch die Perfekta dieser Verba nachweisbar wären. Umgekehrt macht der Punkt hinter ἀπολαύσομαι den Eindruck, als sei ἀπολαύω ein Defektivum, während doch ἀπέλαυσα und ἀπολέλαυκα reichlich belegt sind und sogar ἀπολέλαυσμαι nachweisbar ist. Aus gleichem Grunde ist ἐπέτασα bei πετάννυμι einzufügen. Ähnlich ist es bei παίω, wo nicht nur für ἐπαίσθην als bessere Form ἐπλήγην zu nennen ist, sondern auch πέπληγμαι für πέπαισμαι, welches im Verzeichnis fehlt. Ferner darf man wohl nicht dem Alphabet zu lieb die ungebräuchlichen Simplicia an erste Stelle stellen, sondern der Schüler mufs sich von vornherein gewöhnen an den Anblick nur folgender Wortformen: ἐπαινέω, ἐπιμελοῦμαι, ἀποδιδράσκω, ἀμφιέννυμι, καθεύδω, καθίζω, ἀφικνέομαι, ἀποκτείνω, ἐκμαίνω, ἀποσβέννυμι oder κατασβέννυμι, ἀποστερέω, διαφθείρω, Worte, hinter welche ich aus pädagogischen Gründen die Simplicia nicht angefügt sehen möchte. ἀλέξω ist poetisch und findet sich sonst nur bei Xenophon; ἀμύνω ist dafür das gewöhnliche Verbum. Die Form ἐβλάφθην ist einzuklammern, weil sie sonst wohl kaum aufser durch Platos leges belegt ist. Das Aktivum δύω, δύσω, ἔδυσα kommt nur in Compositis vor. Die Formen εἶπας, εἴπατε, εἰπάτω, ἤνεγκα, ἤνεγκας u. s. w. und ἐνεγκάτω sind viel gebräuchlicher als die gleichen Formen des Aorist II und dementsprechend dem Schüler zu empfehlen; dagegen ist ἐνέγκαιμι kaum belegt. Die drei Formen ἠνεγκάμην, ἠνέχθην, ἐνήνοχα sind wohl anders zu ordnen. Der Satz von ἀπόλλυμι und von ἐπιλανθάνομαι macht den Eindruck, als ob in den übrigen Temporibus das Simplex wieder einträte; diesen Irrtum zu verhüten würde ich, wie es der Herr Verfasser höchst zweckmäfsig bei ἐπιμελοῦμαι gethan hat, auch Futurum, Aorist und Perfectum als Komposita drucken lassen. Bei πέτομαι gehört „gew." nicht in die Klammern, sondern zu πτήσομαι. Bei στόρνυμι ist wohl vorsichtiger στορέσω, στορῶ zu schreiben, damit gedankenlose Schüler, an denen die Schulen wahrlich keinen Mangel haben, nicht zu dem Fehler στορέσω verführt werden; dafs στρώννυμι, στρώσω etc. die gewöhnlichen Formen sind, verdient wohl gesagt zu werden. Die allerdings unattischen Formen ἐστόρεσμαι, ἐστορέσθην hat der Verf. in lobenswerter Weise unerwähnt gelassen; dementsprechend dürfte aber auch wohl bei den übrigen Verben zu verfahren sein. Bei φαίνω empfiehlt es sich, den Aorist I ἐφάνθην nicht neben „erscheine" zu setzen, sondern hinter πέφηνα mit der Übersetzung „wurde gezeigt". Zu χράω ist κέχρησται, ἐχρήσθη zu setzen, da die erste und zweite Person nicht vorkommen, auch nicht denkbar sind bei einer Bedeutung „es wurde das Orakel gegeben". Die χράομαι beigegebene Form ἐχρήσθην ist sicherlich zu tilgen. χρῆν ist die ursprüngliche und richtigere Form und daher vor ἐχρῆν zu setzen. Für das Futurum χρήσει schreiben die Gram-

matiken jetzt χρῆσται, wie ja überhaupt die von χρή abgeleiteten Formen für Zusammensetzungen mit den entsprechenden Formen von εἰμί gelten. Hinter ἀποχρήσει ist noch Platz übrig für das fehlende ἀποχρήσουσι und ἀπέχρησεν. Bei ἔρχομαι ist es wünschenswert, die Worte „die übrigen Modi des Präsens lieber von εἶμι" dahin zu ändern, dafs der Konj., Opt., Imperat. Praes. und das Imperf. von εἶμι gebildet werden mufs, während man für ἔρχεσθαι und ἐρχόμενος lieber ἰέναι und ἰών sagt. ἠρχόμην ist das Imperf. von ἄρχομαι. Das Futurum ἐλεύσομαι gehört der attischen Schriftsprache nicht an, findet sich daher auch nur ein einziges Mal bei Lysias 22, 11, der bekanntlich der Ausdrucksweise seiner Klienten sich anpafst. Endlich sei noch bemerkt, dafs ἐώνημαι nicht blos mediale, sondern auch passive Bedeutung hat.

Bei den Verben μέλει, γαμοῦμαι und ὤφελον hat der Verf. den syntaktischen Gebrauch angegeben; vielleicht entschliefst er sich solche Angabe konsequent durch das ganze Buch durchzuführen und mindestens die Kasuslehre prinzipiell zu berücksichtigen. Er erspart dann dem Lehrer die Arbeit des Diktierens und die Korrektur der Diktate, bietet dem mit dem Formenlernen gelangweilten Schüler erquickende Abwechselung, arbeitet der nächst höheren Klasse tüchtig vor und macht sein Verzeichnis zu einem Begleiter des Schülers durch das ganze Gymnasium, ohne den Umfang des Büchleins wesentlich zu vergröfsern und ohne dasselbe zu verteuern. Die Berücksichtiguug des modalen Gebrauchs der angeführten Verba würde freilich etwas mehr, jedoch nur unbedeutend mehr Raum beanspruchen, der durch Hinweglassung seltener Verba, die ja doch nichts anderes als Gedächtnisbürde sind, zu beschaffen wäre. Aus der lateinischen Schulgrammatik hat man längst allen Ballast herausgeworfen und quält den Sextaner z. B. nicht mehr mit den berüchtigten 36 Masculinis auf *is*, warum sollen wir diese pädagogische Errungenschaft nicht auch für die griechische Grammatik ausnutzen? Die Hauptsache freilich bleibt immer, den Schüler tüchtig und sicher in der Bildung der Formen zu machen, und deswegen begrüfst es gewifs der Pädagog mit Dankbarkeit, dafs der Verf. der jugendlichen Flüchtigkeit zuvorzukommen ἀγαγέσθαι zu ἠγαγόμην, οἰηθῆναι zu ᾠήθην, ὀφθῆναι zu ὤφθην, πτέσθαι zu ἐπτόμην hinzugefügt; erfahrungsgemäfs ist aber die Hinzufügung von ἀγερθείς, αἰδεσθείς, ἀχθείς, ἀρθείς und namentlich ἐλαθείς, ἐπιστηθείς u. dgl. mindestens ebenso zweckmäfsig.

Schliefslich sei noch die nebensächliche Frage gestattet, warum der Verf. das h ausläfst in den Worten führen, überführen, gewöhnlich, wählen, gewöhnen, versöhnen, aushöhlen, bezahlen, ernähren und argwöhnen und auch in dem Worte Verzeichnis von der neuen Orthographie abweicht?

Alle die gemachten Bemerkungen betreffen Einzelheiten, die sich leicht abstellen lassen. Die Hauptsache aber, der Plan, nach

welchem das Buch gearbeitet ist, ist so praktisch, dafs dieser Zusammenstellung der unregelmäfsigen griechischen Verba noch viele Auflagen und eine lange Herrschaft in den Schulen vorausgesagt werden darf.

Halle a. S. A. Weiske.

Raimund Halatschka, Zeitungsdeutsch. Wien, Pichlers Wwe. u. Sohn, 1883. (Separatabdruck aus dem Jahresberichte der deutschen Staats-Realschule in Karolinenthal.)

Verf. will die Verwüstung, welche die deutsche Sprache hauptsächlich in den gelesensten Zeitungen erfährt, zur Darstellung bringen; er hofft mit dem abschreckenden Bilde, welches er entwirft, einen heilsamen Einflufs auf seine Leser und damit auf die Sprache selbst auszuüben. Wenn nicht dem furchtbar um sich greifenden Übel gesteuert wird, so fürchtet er, wird es bald dahin kommen, dafs niemand mehr zu entscheiden imstande ist, was richtig ist und was unrichtig. Um nun bei der Beurteilung der sprachlichen Formen einen gültigen Mafsstab zu haben, glaubt Verf. richtig zu gehen, wenn er sich jedesmal fragt, ob die einzelnen Erscheinungen dem Geiste der Sprachgesetze entsprechen oder widersprechen; weder die Schriftsteller noch der Gebrauch können hier entscheiden, die Schriftsteller nicht, weil wir keine Gewähr dafür haben, dafs sie immer richtig sprechen, der Gebrauch nicht, weil wir nicht zugeben können, dafs sich die Sprache unbewufst, gedankenlos, unlogisch weiterbilde. Da stocke ich. Verf. kann doch nur den Geist der Sprachgesetze aus den vorhandenen Sprachdokumenten, mit andern Worten aus dem Gebrauche erkennen, die Sprachgesetze sind doch schliefslich nur gefunden aus der Betrachtung und Vergleichung der in den Sprachdenkmälern niedergelegten Erscheinungen. Die allgemeingültigen Gesetze und Regeln einer Sprache sind immer nur aus jenen Schriftstellern zu gewinnen, welche am meisten gelesen werden und darum den gröfsten Einflufs auf das Volk ausüben, aus den sogenannten Klassikern. Das Abirren von der Sprache der Klassiker ist zu notieren.

Verf. erwartet mit Recht, dafs insbesondere die Schule über die sprachliche Richtigkeit wachen soll, er hofft, dafs dazu die Lehrer und zwar alle, nicht nur die Sprachlehrer, mit mustergültigem Beispiele vorangehen werden. Gewifs! Aber ich füge hinzu, dafs auch die deutsch geschriebenen Lehrbücher in der Sprache unserer Klassiker abgefafst sein müssen. Die lateinischen und griechischen Grammatiken haben durch ihre Sprache auch bildend auf den deutschen Stil der Schüler zu wirken, noch mehr die Lehrbücher für Geschichte, Geographie und Religion. Alle jene Schulbücher, denen das Bestreben eigentümlich ist, auf möglichst kleinem Raume möglichst viel zu sagen, sind tadelnswert, noch tadelnswerter die Bücher, welche gar aufhören in zusammenhängender Rede Gedanken zu entwickeln. Ich verstehe nicht, wie

Lehrer des Deutschen und der Geschichte sich für die Hilfsbücher von Wilhelm Herbst aussprechen können. Zur Beurteilung des Lehrbuches für deutsche Litteraturgeschichte citiere ich I. Teil S. 25: „Gunthers Vasall, der grimme Hagen von Tronje, erzählt den Burgunden Siegfrieds Heldenthaten, seinen Kampf mit einem Drachen, in dessen Blute er sich badete und dadurch bis auf eine Stelle zwischen seinen Schultern unverwundbar wurde, und seinen Sieg über die Söhne des Königs Nibelung, wodurch er dessen Schatz, den Nibelungenhort, und über dessen Hüter, den Zwergkönig Alberich (d. h. Elfenkönig, französisch Aubry, Obéron), wodurch er dessen unsichtbar machende Tarnkappe gewann." — Wenn aber gar die Schule Extemporalien in Geschichte und Geographie fordert, so sehe ich darin Einrichtungen, welche den Stil der Schüler gründlich verderben.

Verf. unserer Broschüre hat mit Recht zur Darstellung der Zeitungssprache vornehmlich die gelesensten Zeitungen benutzt, als Österreicher mehr süddeutsche als norddeutsche Blätter. Die einschlagende Litteratur ist ihm bekannt und wird S. 7 angeführt. Warum aber Verf. die beiden Aufsätze von Arthur Schopenhauer in den Parerga und in dem handschriftlichen Nachlasse unerwähnt gelassen, begreife ich nicht; denn benutzt hat er dieselben ohne Zweifel; seine Betrachtungen klingen an Schopenhauer nicht unmerklich an. Ich finde indes Schopenhauer nur nebenbei citiert S. 8. Der Kern des Buches besteht aus einer Sammlung zumeist Zeitungen entnommener, sprachlicher Monstra. Verf. hat dieselben übersichtlich geordnet in vier Teile. Der erste Teil behandelt „das Wort und seine Bedeutung", der zweite „Flexion", der dritte „Syntaktisches", der vierte „Stilistisches". — Das Bild, welches dem Leser entgegentritt, ist über die Mafsen traurig, die gröfsten Ungeheuerlichkeiten begegnen einem. Das Geheimnis, warum in den Zeitungen solche Sprachverwüstung Platz gegriffen, hat Schopenhauer in seinen Abhandlungen so drastisch dargestellt, dafs es genügt auf dieselben zu verweisen. Unserm Verfasser aber ist der Dank auszusprechen für seinen Fleifs, seine Sachkenntnis und für das Geschick, mit dem er den häfslichen Stoff lebendig und munter zu verarbeiten gewufst hat. Eine gute Beigabe ist das alphabetische Register der besprochenen sprachlichen Unarten.

Das Buch ist den Kollegen, besonders denen, welche im Deutschen unterrichten, warm zu empfehlen.

Stettin. A. Jonas.

M. Krafs und H. Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. Für Gymnasien, Realgymnasien und andere höhere Lehranstalten. Mit 207 in den Text gedruckten Abbildungen. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1883. 3,40 M.

Das vorliegende Lehrbuch ist eine gänzlich umgearbeitete und wesentlich erweiterte Ausgabe des unter dem Titel „Der Mensch

und das Tierreich" (1. Aufl. 1877, 5. Aufl. 1883) von denselb Verfassern herausgegebenen Leitfadens für den ersten Unterric in der Naturbeschreibung. Es verdankt seine Entstehung d seit 1882 in den höheren Schulen Preufsens eingeführten rev dierten Lehrplänen, nach denen als Lehraufgabe für den Unte richt in der Zoologie an Gymnasien aufgestellt ist: Kenntnis d wichtigsten Ordnungen aus den Klassen der Wirbeltiere, sow einzelner Vertreter aus den übrigen Klassen des Tierreichs u Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers. Den Erläut rungen zu den Lehrplänen entsprechend geben die Verfasser z erst Beschreibungen einzelner Tiere und lassen dann die Uebe sichten über die Familien, Ordnungen und Klassen folgen, w es bereits Pokorny in seiner „illustrierten Naturgeschichte" geth hat. Diese Einzelbeschreibungen, die in einer leicht verstän lichen Sprache abgefafst sind, berücksichtigen neben der Morph logie auch die Biologie und die geographische Verbreitung d Tiere. Unter den 207 in den Text eingedruckten Abbildung sind viele, namentlich die von Säugetieren, sehr schlecht, z. B. d gestreifte Hyäne Fig. 29, die Giraffe Fig. 38, das dreizehige Fa tier Fig. 45 u. v. a. Es wäre sehr zu wünschen, dafs diese alt schlechten Abbildungen in einer neuen Auflage durch besse ersetzt würden. Auch das häfsliche Titelbild, Hilfsmittel f den Unterricht in der Zoologie darstellend, könnte durch e schöneres ersetzt werden. An dem so trefflichen Text habe i nur einige kleine Ausstellungen zu machen. Die Temperatur d Blutes (S. 16) beträgt im Mittel 37° C. nicht 39° C. Die Unte scheidung von 5 Menschenrassen nach Blumenbach ist als veralt von den Anthropologen längst aufgegeben. Die Einteilungen v Friedrich Müller (Ethnographie, 2. Aufl. Wien 1879) oder v Peschel (Völkerkunde, 5. Aufl. Leipzig 1882) sind entschieden vo zuziehen. Nach der im Lehrbuch befolgten Einteilung Blumenbac bewohnen die Malaien auch einen Teil Australiens; das ist ein Ir tum. Die Papúa und die übrigen Bewohner Australiens sind g nicht erwähnt. Viele Lehrer, welche das Lehrbuch ihrem Unterric zu Grunde legen, würden es vielleicht nicht ungern sehen, wen sich die Verfasser dazu verstehen könnten, in der Systemat einige Änderungen eintreten zu lassen. So werden gegenwärt fast allgemein die Halbaffen als besondere Ordnung von den Affe getrennt. Die Einteilung der Vögel von Carus (Carus und Gerst äcker, Handbuch der Zoologie) ist als die mehr naturgemäfse d in dem vorliegenden Lehrbuch beibehaltenen bisherigen Einteilun vorzuziehen. Die Schleichenlurche sind nicht erwähnt. Ich würd diesen Ausfall gar nicht anführen, wenn andere, vielleicht mind wichtige Tiere, ebenfalls nicht aufgenommen worden wären. Trot diesen Ausstellungen mufs ich dieses Lehrbuch als eines de besten Schulbücher für den zoologischen Unterricht bezeichnen, di in neuerer Zeit erschienen sind.

Leipzig. F. Traumüller.

1) H. Schubert, Sammlung von arithmetischen und algebraischen Aufgaben, verbunden mit einem systematischen Aufbau der Begriffe, Formeln und Lehrsätze der Arithmetik für höhere Schulen. II. Heft: Für obere Klassen. Potsdam, Stein, 1883. S. 225—448. 1,80 M.

Unsere Anzeige des 1. Heftes war noch nicht zum Abdruck gelangt, als uns bereits das 2. Heft zuging, welches den überaus günstigen Eindruck, den das 1. bereits auf uns gemacht, und die daran für die Fortsetzung gehegten Hoffnungen im vollsten Maſse bestätigte. Sowohl was den theoretischen Aufbau, als die groſse Anzahl geschickt ausgewählter und passend geordneter Übungsaufgaben und die das Verständnis des Lehrstoffes prüfenden, klärenden und vertiefenden Fragen anbetrifft, gehört die Arbeit des Verf.s zu den schätzenswertesten und praktisch brauchbarsten Handbüchern der Arithmetik und Algebra. Ehe er in diesem Hefte zu der 3. Rechnungsstufe im allgemeinen übergeht, behandelt er in ausgedehnter Weise das Quadrat und die Quadratwurzel und, wie in durchaus praktischer Anlage das Algebraische stets parallel neben dem Arithmetischen hergeht, die quadratischen Gleichungen mit einer und — was wohl etwas zu zeitig ist — mit mehreren Unbekannten. Hierbei kommt die Erweiterung des Zahlenbegriffs durch Aufnahme der irrationalen und imaginären Zahlen zur Sprache und zwar in der ebenso wissenschaftlich strengen als praktischen Weise, die wir bei den verwandten Partieen des 1. Heftes kennen gelernt haben. Allerdings würden sich die irrationalen Zahlen schon auf der 2. Rechnungsstufe ergeben haben, wenn der Verf. die zweite Art der Division, das Messen, etwas weiter verfolgt und bei der allgemeinen Aufsuchung des gemeinschaftlichen Maſses zweier Gröſsen den Fall ihrer Inkommensurabilität berücksichtigt hätte. Vortrefflich ist das, was auf S. 269 über den Zusammenhang der konjugierten irrationalen und der konjugierten komplexen Wurzeln einer quadratischen Gleichung zusammengestellt ist. — Die 3. Rechnungsstufe wird dann ganz analog den früheren behandelt; wir wollen hier namentlich die geschickte Vorbereitung auf den Logarithmus (S. 322) hervorheben. — An die Arithmetik schlieſst sich sodann ein 7. Abschnitt an, welcher die Kombinationslehre und den binomischen und polynomischen Lehrsatz, die Kettenbrüche, die diophantischen Gleichungen behandelt. Auch hier sind alle Ableitungen ebenso klar verständlich als einfach, die Bedürfnisse der höheren Lehranstalten voll berücksichtigend, gegeben. Über dieselben teilweise hinaus geht sodann der Anhang, welcher die arithmetischen Reihen höherer Ordnung, die sogenannten analytischen Reihen, die kubischen Gleichungen im besonderen und die höheren Gleichungen im allgemeinen, auch einiges aus der Funktionenlehre behandelt. In diesem Anhange sind wir mit der Behandlung des Verf.s insofern nicht einverstanden, als wir die von ihm dem Schüler gebotene Anleitung nicht für ausreichend halten. Er hat ja auch in den früheren Abschnitten manches theoretisch

Wichtige, in Fragen gekleidet, dem Schüler zur Beantwortung überlassen, diese Fragen waren dann aber ausreichend vorbereitet, so dafs man sehr damit einverstanden sein konnte, dafs dem Schüler diese Übung dargeboten werde. Hier aber bei vielfach recht schwierigen Partieen und auf dem teilweise schlüpfrigen Boden des Unendlichen durfte u. E. die Anleitung des Verf.s nicht so völlig zurücktreten, wie es geschieht. Wie streng und sorgfältig der Verf. gewifs auch hier verfahren sein würde, davon giebt die Behandlung der unbestimmten Koeffizienten Zeugnis.

Es sei uns erlaubt, noch einige kleine Bemerkungen anzuknüpfen. Für die Bildung des Quadrates und die Ausziehung der Quadratwurzel wird die Anzahl der Rechnungszeilen erheblich reduziert, wenn man $(a+b)^2=a^2+(2a+b)b$ und entsprechend $(a+b+c)^2=a^2+(2a+b)b+[2(a+b)+c]c$ u. s. w. setzt. Betreffs der negativen Wurzeln einer quadratischen Gleichung dürfen wir vielleicht auf unsern Aufsatz im 6. Jahrg. der Hoffmannschen Zeitschrift S. 447 verweisen; auch positive Wurzeln genügen nicht immer unmittelbar der in Worten ausgesprochenen Aufgabe. Erfreut waren wir über die Bemerkung zu II auf S. 250 bezüglich der Wurzeln, die nicht immer irrationalen Gleichungen genügen. So trefflich wir ferner das in § 33 Gesagte finden, so vermissen wir doch die Erwähnung des häufig vorkommenden Falles, der sich an C_2 anschliefst, dafs zwar keine der beiden Gleichungen homogen ist, eine solche homogene Gleichung sich aber durch Verbindung beider Gleichungen, gewöhnlich durch Division ergiebt. — Praktisch wichtig ist die Bemerkung über die Zusammengehörigkeit der Wurzelwerte, welche von der Zusammengehörigkeit der Doppelzeichen abhängt. Um diese zu bezeichnen, haben wir früher (diese Ztschr. 1860 S. 150) vorgeschlagen, solche Doppelzeichen durch eine Marke, etwa durch ein oder zwei darüber gesetzte Punkte, zu unterscheiden. Ich pflege beim Unterricht jedes Doppelzeichen so zu markieren, schreibe aber dann blofs ein Vorzeichen, indem das untere hinzuzudenken ist. So lautet die Auflösung von 52. $x=3\dot{+}1$, $y=3\dot{-}1$; dagegen die von 78, welche 4 Auflösungen hat, $x=\dot{+}1$, $y=\ddot{+}1$, weil die Doppelzeichen von x und y von einander unabhängig sind, und die von 134

$$x=\frac{s}{2}\ddot{+}\sqrt{-\frac{s^2}{6}\dot{+}\sqrt{\frac{s^4}{144}+\frac{b}{6s}}},$$

$$y=\frac{s}{2}\ddot{-}\sqrt{-\frac{s^2}{6}\dot{+}\sqrt{\frac{s^4}{144}+\frac{b}{6s}}},$$

woraus sich 4 Werte für x und 4 für y ergeben, aber zu jedem Werte von x nur 1 Wert von y gehört, die Aufgabe also auch nur 4 Auflösungen hat, indem in y kein Doppelzeichen vorkommt, welches nicht auch in x enthalten wäre. — Treffend ist die Bemerkung bei der Rentenrechnung, dafs Leistung und Gegenleistung stets auf denselben Zeitpunkt berechnet werden müssen. In der

Schlufsgleichung ist es vorzuziehen, die Klammer aufzulösen, also zu rechnen $x = \frac{600}{1,04^{12} - 1} - \frac{600}{1,04^{12} - 1} \cdot \frac{1}{1,04^{10}}$. — Ungern haben wir in der Kombinationslehre den Schlufs der allgemeinen Induktion vermifst; dieser eigentümliche Schlufs war wohl wert, dafs der Verf. auf ihn ausdrücklich aufmerksam machte. — Auf S. 396, B halten wir das „oft“ für unberechtigt; es wird im allgemeinen immer die Untersuchung weiter geführt werden müssen, um die Unbekannten zu finden, welche dem gesamten Systeme in der verlangten Weise genügen. Dagegen war es in der darauf folgenden Aufgabe nicht erforderlich x und y zu suchen; es genügte, da es sich nur um die Form von N handelte, eine von beiden u. s. w. — Wir erwähnen noch kurz, dafs die Aufgaben, welche ja nach dem Titel eigentlich den Hauptkern bilden sollen und darauf hindeuten, wie der Unterricht entwickelnd zu gestalten sei, ebenso zweckmäfsig gewählt, als trefflich geordnet das Interesse der Schüler lebhaft zu erregen geeignet sind. Als eigentümlich führen wir z. B. 118—124 in § 30 an, die nach Figuren fragen, deren Eckpunkte durch die Zahlenbilder gewisser komplexer Gröfsen bestimmt werden; § 32, 13 zu beweisen, dafs ein echter Bruch sein Quadrat höchstens um ¼ übertreffen könne; die Aufgabe 41 über das olympische und attische Stadium, die schöne Ableitung von $(a+b)_n = a_n + a_{n-1} b + a_{n-2} b_2 \ldots + b_n$; die Beispiele in § 38 über die grofsen Zahlen u. a. — So scheiden wir von dem trefflichen Buche, indem wir dasselbe unsern Kollegen recht dringend zur Einsicht, aber auch zur Einführung in höheren Lehranstalten durchaus glauben empfehlen zu dürfen.

*) **Richard Schurig, Lehrbuch der Arithmetik zum Gebrauch an niederen und höheren Lehranstalten und beim Selbststudium. I. Teil: Spezielle Zahlenlehre (Zifferrechnen). Leipzig, Brandstetter, 1883. 286 S. 3,60 M.**

Das vorstehende Buch ist der erste Teil eines gröfseren Lehrbuches der Arithmetik, dessen zwei andere Teile die allgemeine Zahlenlehre (Buchstabenrechnung) und die Algebra nebst Anwendung auf die Analysis enthalten sollen, und umfafst trotz seiner gewaltigen Ausdehnung nur die niedere Arithmetik, bedient sich aber der Buchstaben zum Ausdruck und Beweis der allgemeinen Gesetze schon auf den ersten Seiten. Nun will der Verf. freilich nicht, dafs sein Buch dem Anfangsunterricht im Rechnen zu Grunde gelegt werde, wozu es sich auch in der That bei den allgemeinen, wenn auch an Zahlenbeispielen erläuterten Betrachtungen, die der Verf. anstellt, in keiner Weise eignen würde. Wenn wir seine Absicht recht verstanden haben, so soll der Elementarlehrer aus demselben den genauen logischen Aufbau, der in der Arithmetik möglich ist, kennen lernen, um, selbst logisch geschult, seinen dem Verständnis der Kinder angepafsten Unterricht auch möglichst logisch zu erteilen. Er glaubt nämlich, dafs

die Lehren der Mathematik, insbesondere der Arithmetik, noch immer einer wahrhaft logischen Begründung und planmäfsigen Anordnung ermangeln, und meint durch sein Buch diesen Mängeln abhelfen zu sollen. Aber schon die ersten Seiten, freilich gewöhnlich die schwierigsten, erregen grofse Bedenken, wenn z. B. der Verf. S. 1 sagt: „Gleich sind Gröfsen, wenn für die eine die andere gesetzt werden kann, ohne eine Änderung des Wertes zu bewirken", und dann auf S. 4 als Axiom aufstellt, was doch eine unmittelbare Folge dieser Definition ist: „Für jede Gröfse kann man eine ihr gleiche setzen". Auch darin können wir keine besondere logische Schärfe sehen, dafs der Verf. beweisen zu müssen glaubt, dafs, wenn $A = B$, auch $B = A$ ist. Eine auf S. 10 befindliche Bemerkung scheint uns zu zeigen, worin der Verf. einen besonderen Wert seiner Beweisführung zu sehen glaubt. Mit Recht hält der Verf. es für unstatthaft, dafs man, um z. B. zu beweisen, dafs $\frac{a}{b} \cdot c = \frac{ac}{b}$ sei, beide Seiten so lange umwandelt, bis auf beiden Gleiches erscheint. Denn es heifst dies, das bereits voraussetzen, was man beweisen will, und ist daher ebenso unzulässig, als wenn man statt eines Satzes seine Umkehrung beweist. Dagegen verstehen wir es nicht, warum der Verf. die Anwendung des Satzes: Gleiches mit Gleichem multipliziert giebt Gleiches (denn die andere Angabe des Verf.s ist doch wohl nur ein Versehen), eines Satzes, den er auf S. 26 beweist, in der Arithmetik für unzulässig erklärt. Ist die Wahrheit des Satzes erwiesen, so mufs auch seine Anwendung erlaubt sein. Im allgemeinen sind wir mit der Beweisführung des Verf.s, der die Sätze der indirekten Spezies auf die der direkten zurückführt, völlig einverstanden; aber wir müssen sagen, dafs dies keine neue Entdeckung des Verf.s ist, sondern dafs wir einer ganz ähnlichen Beweisführung in den letzten 10—20 Jahren wiederholt begegnet sind. Dagegen wundern wir uns, dafs der Verf. bei der grofsen Breite, die sein Buch unangenehm auszeichnet, und welche die Hauptsätze nicht übersichtlich unter der Masse des Nebensächlichen hervortreten läfst, die beiden Arten der Subtraktion nicht berücksichtigt hat, zumal auf die besonders vorteilhafte, welche den Addendus suchen lehrt, in neuerer Zeit zuerst von Kallius und seitdem auch von andern vielfach aufmerksam gemacht worden ist. Auf die entgegengesetzten Gröfsen kommt der Verf. erst im letzten § 51; es ist uns unklar, warum er dieselben nicht vielmehr dem zweiten Teile überläfst. Andererseits kann es ihm aber kaum entgangen sein, dafs die allgemeine Anwendung der schon auf den ersten Seiten gelehrten Sätze ihn auf negative Zahlen geführt haben würde, so S. 13 $(a + b) - c = a + (b - c)$ für $b = 3$, $c = 5$; S. 25 $(a - b)(c - d) = ac - bc - ad + bd$ für $a = 5$, $b = 4$, $c = 3$, $d = 2$, so dafs eine Erwähnung der Einschränkung, unter welcher jene Sätze auf dieser Stufe gelten, notwendig gewesen wäre. — So können wir dem Verf. nicht zu-

estehen, dafs durch sein Buch neue Bahnen eingeschlagen wären. — o weit er sich dagegen mit dem elementaren Rechnen beschäfgt, bietet er manches Eigentümliche. Er bekundet, dafs er sich it den Elementen der Zahlentheorie eingehend beschäftigt hat id diese Kenntnis angemessen für manche Rechenvorteile zu rwenden weifs. Dies gilt namentlich in § 22—30 von der Teilrkeit der Zahlen. Freilich findet sich unter der Unmasse des egebenen auch viel Unnützes und Wertloses, weil es sich im lgemeinen nur auf acht- und mehrziffrige Zahlen anwenden läfst, it denen man ja nicht zu rechnen pflegt. Der § 28, welcher orteile beim Rechnen mit ganzen Zahlen lehrt, umfafst allein 5 Seiten. Manches Interessante, wenn auch praktisch wenig rauchbare enthält auch § 44 über die Perioden der Dezimalüche. Erst auf S. 222 kommt der Verf. zu den angewandten ihlen und geht die gewöhnlichen Rechnungsarten des täglichen id kaufmännischen Verkehres durch. Auch hier finden wir kaum esentlich Neues. So können wir dem Buche kaum einen besonders hervorragenden Wert, der zu seiner grofsen Ausdehnung id dem dadurch bedingten hohen Preise in angemessenem Verältnis stände, zuschreiben.

H. Westermann, Schulstereometrie. Riga, Kymmel, 1883. VIII. 99. S.

Die vorstehende Schulstereometrie, die also schon durch diesen amen darauf hinweist, dafs sie ausdrücklich für die Zwecke der :hule geschrieben und, wie der Verf. sagt, unmittelbar aus der :hule hervorgegangen ist, bietet so viel Eigentümliches, dafs wir e einer etwas eingehenderen Betrachtung unterwerfen müssen. reilich macht uns sogleich die Einleitung, die sich auf mehreren eiten mit logischen Erörterungen über das Bilden von Begriffen a. beschäftigt, dann alsbald zu den Kegelflächen gelangt, die ylinderflächen als speziellen Fall der Kegelflächen betrachtet, die bene als die einfachste Kegelfläche erwähnt, dann von den Rotionsflächen spricht und so auf den ersten 20 Seiten schon ziemch komplizierte Dinge behandelt (z. B. das einmantelige Rotationsyperboloid; „Welche Form zeigen die Meridiane des Rotationsyperboloides?“ u. s. w.), recht stutzig, ob diese metaphysischen nd für eine noch ungeübte stereometrische Vorstellung recht :hwierigen Betrachtungen dazu dienen können, die Schüler in ie Stereometrie einzuführen. Auch der Umstand, dafs der Verf. Vert darauf legt, gleich von den allgemeinen Betrachtungen ausigehen, also die Parallelität nur als speziellen Fall des Schneidens weier Raumgröfsen anzusehen, scheint mir didaktisch wenig gechtfertigt. So ignoriert der Verf. absichtlich die Parallelität, wie i den Lehrsätzen 2—6 und sonst. Die sogenannten Beweise agen gröfstenteils mehr den Charakter eines auf die Anschauung estützten Räsonnements als den eines mit absoluter Schärfe und vingender Gewalt bindenden Beweises; wo aber der Verf. sich zu lchen Beweisen genötigt sieht, wie sie gerade das Charakteristische

die Lehren der Mathematik, insbesondere der Arithmetik, noch immer einer wahrhaft logischen Begründung und planmäfsigen Anordnung ermangeln, und meint durch sein Buch diesen Mängeln abhelfen zu sollen. Aber schon die ersten Seiten, freilich gewöhnlich die schwierigsten, erregen grofse Bedenken, wenn z. B. der Verf. S. 1 sagt: „Gleich sind Gröfsen, wenn für die eine die andere gesetzt werden kann, ohne eine Änderung des Wertes zu bewirken", und dann auf S. 4 als Axiom aufstellt, was doch eine unmittelbare Folge dieser Definition ist: „Für jede Gröfse kann man eine ihr gleiche setzen". Auch darin können wir keine besondere logische Schärfe sehen, dafs der Verf. beweisen zu müssen glaubt, dafs, wenn $A = B$, auch $B = A$ ist. Eine auf S. 10 befindliche Bemerkung scheint uns zu zeigen, worin der Verf. einen besonderen Wert seiner Beweisführung zu sehen glaubt. Mit Recht hält der Verf. es für unstatthaft, dafs man, um z. B. zu beweisen, dafs $\frac{a}{b} \cdot c = \frac{ac}{b}$ sei, beide Seiten so lange umwandelt, bis auf beiden Gleiches erscheint. Denn es heifst dies, das bereits voraussetzen, was man beweisen will, und ist daher ebenso unzulässig, als wenn man statt eines Satzes seine Umkehrung beweist. Dagegen verstehen wir es nicht, warum der Verf. die Anwendung des Satzes: Gleiches mit Gleichem multipliziert giebt Gleiches (denn die andere Angabe des Verf.s ist doch wohl nur ein Versehen), eines Satzes, den er auf S. 26 beweist, in der Arithmetik für unzulässig erklärt. Ist die Wahrheit des Satzes erwiesen, so mufs auch seine Anwendung erlaubt sein. Im allgemeinen sind wir mit der Beweisführung des Verf.s, der die Sätze der indirekten Spezies auf die der direkten zurückführt, völlig einverstanden; aber wir müssen sagen, dafs dies keine neue Entdeckung des Verf.s ist, sondern dafs wir einer ganz ähnlichen Beweisführung in den letzten 10—20 Jahren wiederholt begegnet sind. Dagegen wundern wir uns, dafs der Verf. bei der grofsen Breite, die sein Buch unangenehm auszeichnet, und welche die Hauptsätze nicht übersichtlich unter der Masse des Nebensächlichen hervortreten läfst, die beiden Arten der Subtraktion nicht berücksichtigt hat, zumal auf die besonders vorteilhafte, welche den Addendus suchen lehrt, in neuerer Zeit zuerst von Kallius und seitdem auch von andern vielfach aufmerksam gemacht worden ist. Auf die entgegengesetzten Gröfsen kommt der Verf. erst im letzten § 51; es ist uns unklar, warum er dieselben nicht vielmehr dem zweiten Teile überläfst. Andererseits kann es ihm aber kaum entgangen sein, dafs die allgemeine Anwendung der schon auf den ersten Seiten gelehrten Sätze ihn auf negative Zahlen geführt haben würde, so S. 13 $(a + b) - c = a + (b - c)$ für $b = 3$, $c = 5$; S. 25 $(a - b)(c - d) = ac - bc - ad + bd$ für $a = 5$, $b = 4$, $c = 3$, $d = 2$, so dafs eine Erwähnung der Einschränkung, unter welcher jene Sätze auf dieser Stufe gelten, notwendig gewesen wäre. — So können wir dem Verf. nicht zu-

gestehen, dafs durch sein Buch neue Bahnen eingeschlagen wären. — So weit er sich dagegen mit dem elementaren Rechnen beschäftigt, bietet er manches Eigentümliche. Er bekundet, dafs er sich mit den Elementen der Zahlentheorie eingehend beschäftigt hat und diese Kenntnis angemessen für manche Rechenvorteile zu verwenden weifs. Dies gilt namentlich in § 22—30 von der Teilbarkeit der Zahlen. Freilich findet sich unter der Unmasse des Gegebenen auch viel Unnützes und Wertloses, weil es sich im allgemeinen nur auf acht- und mehrziffrige Zahlen anwenden läfst, mit denen man ja nicht zu rechnen pflegt. Der § 28, welcher Vorteile beim Rechnen mit ganzen Zahlen lehrt, umfafst allein 35 Seiten. Manches Interessante, wenn auch praktisch wenig Brauchbare enthält auch § 44 über die Perioden der Dezimalbrüche. Erst auf S. 222 kommt der Verf. zu den angewandten Zahlen und geht die gewöhnlichen Rechnungsarten des täglichen und kaufmännischen Verkehres durch. Auch hier finden wir kaum wesentlich Neues. So können wir dem Buche kaum einen besonders hervorragenden Wert, der zu seiner grofsen Ausdehnung und dem dadurch bedingten hohen Preise in angemessenem Verhältnis stände, zuschreiben.

3) H. Westermann, Schulstereometrie. Riga, Kymmel, 1883. VIII. 99. S.

Die vorstehende Schulstereometrie, die also schon durch diesen Namen darauf hinweist, dafs sie ausdrücklich für die Zwecke der Schule geschrieben und, wie der Verf. sagt, unmittelbar aus der Schule hervorgegangen ist, bietet so viel Eigentümliches, dafs wir sie einer etwas eingehenderen Betrachtung unterwerfen müssen. Freilich macht uns sogleich die Einleitung, die sich auf mehreren Seiten mit logischen Erörterungen über das Bilden von Begriffen u. a. beschäftigt, dann alsbald zu den Kegelflächen gelangt, die Cylinderflächen als speziellen Fall der Kegelflächen betrachtet, die Ebene als die einfachste Kegelfläche erwähnt, dann von den Rotationsflächen spricht und so auf den ersten 20 Seiten schon ziemlich komplizierte Dinge behandelt (z. B. das einmantelige Rotationshyperboloid; „Welche Form zeigen die Meridiane des Rotationshyperboloides?“ u. s. w.), recht stutzig, ob diese metaphysischen und für eine noch ungeübte stereometrische Vorstellung recht schwierigen Betrachtungen dazu dienen können, die Schüler in die Stereometrie einzuführen. Auch der Umstand, dafs der Verf. Wert darauf legt, gleich von den allgemeinen Betrachtungen auszugehen, also die Parallelität nur als speziellen Fall des Schneidens zweier Raumgröfsen anzusehen, scheint mir didaktisch wenig gerechtfertigt. So ignoriert der Verf. absichtlich die Parallelität, wie in den Lehrsätzen 2—6 und sonst. Die sogenannten Beweise tragen gröfstenteils mehr den Charakter eines auf die Anschauung gestützten Räsonnements als den eines mit absoluter Schärfe und zwingender Gewalt bindenden Beweises; wo aber der Verf. sich zu solchen Beweisen genötigt sieht, wie sie gerade das Charakteristische

der Mathematik ausmachen und dieser Wissenschaft von jeher ih
eigentümlichen didaktischen Wert gegeben haben, da überläfst
durch kurze Verweisung auf die Figur diese Beweise dem Schü
Als Belege für beide Behauptungen führen wir die Lehrsätze
12, 15 an. Wir würden es ganz in der Ordnung gefunden hab
wenn der Verf. für Lehrs. 5: „drei Ebenen haben 3 Schnittlini
— denn der Verf. redet allgemein, indem er die Fälle, wo
keine, eine oder zwei Schnittlinien haben, nur als spezielle F
betrachtet — gar keinen Beweis gegeben hätte. Wenn er a
als Beweis anführt: „die Ebenen II und III geben die Schn
gerade 1, die Ebenen III und I die Schnittgerade 2, die Ebe
I und II die Schnittgerade 3“, so ist dies doch völlig wert
Denn mit demselben Rechte konnte er dann in Lehrsatz 6 sag
die Schnittgerade 1 und 2 geben den Schnittpunkt III u. s
Wie hier bewiesen werden mufs, dafs die 3 Punkte in einen
sammenfallen, so war, wenn man überhaupt etwas beweisen wo
dort der Beweis zu führen, dafs die 3 Geraden im allgemei
nicht zusammenfallen. — Überhaupt geht bei der Behandl
des Verf.s gerade der enggeschlossene Charakter der Mathem
verloren, wie der Verf. selbst nach der Vorrede auf die Bew
nur geringen Wert zu legen scheint. Man wundert sich da
nicht, wenn er Lehrs. 24 als unmittelbare Folge von 23 erk
während er doch vielmehr eine Folgerung von 25 ist, und
Behauptung, dafs alle unendlichen Punkte einer Ebene auf ei
Geraden liegen, auf eine Anschauung stützen will, wo doch w
äufserlich noch innerlich eine Anschauung existiert, sondern
eine für den Anfangsunterricht in der Stereometrie r
bedenkliche Verallgemeinerung vorgenommen wird. Nicht mi
bedenklich ist das Hineinziehen der Flächen zweiter Ordnung.
erwähnten schon, dafs der Verf. bereits in der Einleitung von
Rotationshyperboloid spricht, später benutzt er zur Lösung
Aufgaben die parabolische Cylinderfläche, das Rotationsparabol
und zwar in einer Weise, als wenn man es dabei mit den
fachsten selbstverständlichsten Dingen von der Welt zu thun h
die der Schüler sofort begreifen werde, wenn ihm das Wort
nannt sei. Ebensowenig sind in einer andern Abteilung die A
gaben, welche mit der deskriptiven Geometrie in Zusammenh
stehen, mit irgend welcher Sorgfalt dem Verständnis des Schü
nahegebracht. „Die Körper werden durch ihre Umrisse da
stellt (s. die Figuren)“. Wir möchten den Schüler sehen,
irgend eine Ahnung hätte, was die Figuren bedeuten sollen.

Darüber sind wir keinen Augenblick in Zweifel, dafs
Buch des Verf.s für deutsche Schulverhältnisse ungeeignet ist, a
wir können nicht glauben, dafs sich der Gang des Verf.s
russische Schulen empfehlen dürfte.

Züllichau. W. Erler.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen XVI.

Den Inhalt des sechzehnten Bandes bildet der Bericht über die ..nte Direktoren-Versammlung der vereinigten Provinzen Ost- und Westpreufsen, welche am 30. und 31. Juli und am 1. August 1883 in Elbing abgehalten wurde. Vertreten waren 30 Gymnasien incl. zweier mit Realgymnasien verbundenen Gymnasien, 7 Progymnasien, 7 Realgymnasien, 6 Realprogymnasien, 1 höhere Bürgerschule. Als Ehrenmitglied wohnte der Versammlung .. der ehemalige Direktor des Gymnasiums zu Elbing Geheimer Regierungsrat Dr. Benecke und als Referent für den vierten Beratungsgegenstand der Oberlehrer Dr. Josupeit zu Insterburg.

I. Wie kann den Primanern der Gymnasien und Realschulen unbeschadet der erforderlichen Gleichmäfsigkeit der Ausbildung eine gröfsere Freiheit und Selbständigkeit der Ausbildung gewährt werden? Angenommene Thesen: 1. Es ist Aufgabe der Schule, neben der erforderlichen Gleichmäfsigkeit der Ausbildung, die sie den Schülern zu geben hat und die ihrem Umfang und Inhalt nach in der Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen vom 27. Mai 1882 festgestellt ist, in ihnen ein lebendiges wissenschaftliches Interesse zu wecken und die Bethätigung desselben auch durch freie und selbständige Studien möglichst zu fördern. 2. Freie und selbständige Studien, bei denen es nicht sowohl auf ein Überschreiten der Grenzen des in das Gebiet der Schule fallenden Wissensstoffes als vielmehr auf geistige Durchdringung und Verarbeitung desselben ankommt, verdienen in allen obligatorischen Lehrgegenständen Förderung und sind besonders erspriefslich, wenn sie sich eng an den Schulunterricht anschliefsen. 3. Um die zur Betreibung freier und selbständiger Studien erforderliche Zeit den Primanern zu verschaffen, ist eine Entlastung ihrer obligatorischen Thätigkeit herbeizuführen a) durch eine mafsvolle Beschränkung des Unterrichtsstoffes, b) durch Verminderung der Zahl der schriftlichen Arbeiten und eine umsichtige Wahl ihrer Themata, c) durch ein zweckmäfsiges Verfahren bei der Reifeprüfung. 4. Die Zahl der zu Hause anzufertigenden deutschen und lateinischen (bezw. französischen) Aufsätze ist auf je 6 zu beschränken. 5. Das Stellen mehrerer Themata ist von zweifelhaftem Wert; ob dadurch Zeit erspart wird, ist unwahrscheinlich. 6) Von Zeit zu Zeit sei es den Schülern gestattet, mit Genehmigung des Fachlehrers sich selbst ein Thema zu wählen. 7) Die

Ferien sind ohne Ausnahme nicht nur von allen besonderen, sondern auch von den sogenannten laufenden Arbeiten frei zu halten. 8) Besondere häusliche physikalische Arbeiten sind auch an Realgymnasien entbehrlich. 9) Die Vorbereitung für die Reifeprüfung wird weniger zeitraubend werden, wenn a) die Überbürdung des Gedächtnisses mit Daten, die an sich keinen Bildungswert haben, vermieden, das Wissensmaterial nach Anleitung des neuen Lehrplanes ermäfsigt wird, b) die Kompensationen in freierer Weise als bisher geübt werden.

II. Ziel und Methode des griechischen Unterrichts. Angenommene Thesen: A. 1. Ziel des griechischen Unterrichts ist die Einführung in die nach Form und Inhalt vollendetsten, die geistige und sittliche Ausbildung der Jugend am meisten fördernden Schriftwerke der griechischen Litteratur. Dieselbe beruht auf einer angemessen beschränkten, aber in dieser Beschränkung desto sichreren Kenntnis der sprachlichen Erscheinungen und auf der Erwerbung eines zum Verständnis der Schulschriftsteller ausreichenden Wortschatzes. 2. Zu den Klassikern, welche auf den Gymnasien zu lesen sind, gehören Xenophon, Lysias, Herodot, Plato, Thukydides, Demosthenes, Homer und Sophokles. 3. Die Privatlektüre, welche die Aufgabe hat, die Schullektüre zu ergänzen und zu vervollständigen, ist als obligatorische auf Homer zu beschränken. 4. Die Schreibeübungen im Griechischen haben lediglich den Zweck, durch Befestigung der Kenntnis der Formenlehre und durch Eingewöhnung in die Grundlehren der Syntax die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern. 5. Auch in der Prima sind regelmäfsige schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische notwendig, um die für die verständnisvolle Lektüre erforderliche Sicherheit und Klarheit der grammatischen Kenntnisse zu erhalten. 6) Wenngleich für das schliefsliche Urteil des Lehrers über die Leistungen seiner Schüler die Extemporalien allein nicht den Ausschlag geben können, so sind doch für die Entscheidung darüber, ob ein Schüler im Griechischen die Reife zur Versetzung nach Prima erlangt hat, die grammatischen Kenntnisse desselben, wie sie durch die Extemporalien dargelegt werden, von besonderer Bedeutung. 7. Von Obertertia ab, wo die Schriftstellerlektüre beginnt, ist in allen Klassen vierteljährlich eine unter Aufsicht des Lehrers ohne Wörterbuch anzufertigende schriftliche Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche von den Schülern zu liefern. 8. Die Erlaubnis, bei der schriftlichen Abiturientenprüfung ein Wörterbuch als Hülfsmittel für die Übersetzung aus dem Griechischen in das Deutsche mitzubringen, steht im Widerspruch mit den Bestimmungen über Aneignung eines ausreichenden Wortschatzes und kann einer Hebung des griechischen Unterrichts nicht förderlich sein. 9. Die Anordnung im neuen Abiturientenprüfungs-Reglement, dafs der zu übersetzende griechische Text den Schülern diktiert werden soll, ist aufzuheben. — B. 10. Die einzelnen Bestandteile des griechischen Unterrichts: Grammatik, Aneignung des erforderlichen Wortschatzes, Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische und Lektüre sind prinzipiell untrennbar und müssen einander durchdringen und beleben. 11. Vor Beginn des griechischen Unterrichts mufs der Schüler in der Quarta griechisch schreiben gelernt haben. 12. Das Pensum des grammatischen Unterrichts in der Untertertia bildet die regelmäfsige Formenlehre bis zu den verba liquida einschliefslich. 13. Der Obertertia fallen die unregelmäfsigen Verba zu. Aufserdem sind die einfachsten syntaktischen Regeln, soweit sie für das Verständnis der

nabasis unbedingt erforderlich sind, einzuüben. 14. Von einer zusammenhängenden Behandlung der Wortbildungslehre ist Abstand zu nehmen. 15. r Unterricht in der griechischen Syntax ist auf der Sekunda ein systetischer, hat sich aber auf knappe Zusammenstellungen zu beschränken und teilweise eine Repetition früherer Betrachtungen. Nicht aus den Augen lassen ist die Wiederholung und Befestigung der Formenlehre in dieser lasse. 16. Die homerische Formenlehre ist nicht gesondert und systetisch, sondern im Anschlufs an die Lektüre zu behandeln. Hierbei ist s Übermafs ganz besonders zu vermeiden und daran festzuhalten, dafs der hüler die homerischen Formen kennen, nicht können soll. 17. Der 'rima verbleibt eine nach Bedürfnis erweiternde und vertiefende Repetition r Grammatik; Besonderheiten des Stils, wie sie sich namentlich in der nwendung der Partikeln zeigen, kommen bei der Lektüre dieser Klasse r Besprechung. 18. Es ist wünschenswert, dafs in allen Klassen dieselbe rammatik gebraucht wird. 19. Eine Normalgrammatik, in der auf Grund ner Fachlehrerkonferenz die einzelnen Klassenziele genau abgegrenzt sind, t im Interesse der Lehrer und Schüler durchaus notwendig, um dem Einhen in solche grammatische Einzelheiten vorzubeugen, die entweder erst f einer höheren Unterrichtsstufe oder überhaupt nicht systematisch, sonrn gelegentlich der Lektüre zu besprechen sind. 20. Die Formenlehre ufs mehr nach methodischem Prinzip als nach der der Grammatik eigenmlichen systematischen Reihenfolge gelehrt werden. 21. Die sichern Realtate der vergleichenden Sprachforschung sind im Unterrichte nur so weit verwerten, als sie die Methode zu vereinfachen, das Verständnis zu rdern und dadurch die notwendige Gedächtnisarbeit zu erleichtern geeignet nd. 22. Zur Aneignung eines ausreichenden Wortschatzes sind für Obertia und Untertertia Vokabularien wünschenswert, die, indem sie sich nach m in These 10 ausgesprochenen Prinzip eng an die Klassenlektüre und die hreibeübungen anschliefsen, einerseits dem Schüler die Präparation und e Übersetzung erleichtern, anderseits dem Lehrer und Schüler für die epetition eine geeignete Grundlage bieten. 23. Für den Unterricht in der ntertertia ist die Herstellung eines Übungsbuches dringend wünschenswert, s auf die Lektüre des Xenophon vorbereitet und neben griechischen ücken deutsche enthält, die sich ihnen hinsichtlich der sprachlichen Bilngen anschliefsen. 24. Die schriftlichen Übungen haben sich auf allen ufen möglichst an die Lektüre anzuschliefsen; doch darf dieses Prinzip icht durch extreme, einseitige Anwendung zur Verfehlung des in These 4 zeichneten Zweckes führen. Retroversionen sind mit Mafs vorzunehmen. 5. In der Unter- und Obertertia wird wöchentlich, in der Untersekunda, bersekunda und Prima alle 14 Tage eine schriftliche Arbeit zur Korrektur liefert. 26. Die Lektüre der Anabasis fängt in der Obertertia sofort mit m Beginn des Schuljahres an und ist in der Untersekunda im ersten Seester fortzusetzen. 27. Zu empfehlen ist, bei der Lektüre der Anabasis d der Historiker überhaupt das Bedeutende und die Jugend Anregende rauszuheben. Soweit es nötig, ist das Ausgelassene durch mündliche itteilung des Lehrers zu ergänzen. 28. Xenophons Memorabilien sind ganz sonders für die Lektüre der Obersekunda geeignet. 29. Herodot wird erst der Obersekunda gelesen. 30. Die Lektüre des Homer beginnt erst in r Untersekunda und erhält im ersten Semester wöchentlich drei Stunden gewiesen. 31. Es kann nicht zu einer allgemeinen Forderung gemacht

werden, daſs Odyssee und Ilias ganz gelesen werden, wohl aber, mit dem gröſseren Teile beider Gedichte geschehe, und daſs di alles Bedeutende lesen und zugleich einen klaren Überblick über der Begebenheiten von Anfang bis zu Ende erhalten. 32. Es empfi daſs die Schüler hervorragend schöne Stellen aus den Klassikern bendem Gute ihrem Gedächtnisse einprägen; doch ist hier besonde Maſs geboten.

III. Bedeutung und Wirksamkeit der Vorschulen. . mene Thesen: 1. Die Bedeutung der Vorschulen liegt darin, daſ für die Aufnahme in die Sexta der höheren Lehranstalten geford bereitung in einer erheblich geringeren Anzahl von wöchentlich richtsstunden und doch rechtzeitiger geben und der Sexta ein gleic und in Kenntnissen und Zucht gleichmäſsiger und besser vor Schülermaterial liefern — als der Privatunterricht und die Voll 2. Damit die Vorschule die ihr in der ersten These zugesproche tung in vollem Umfange sich zu eigen mache, muſs ihre Wirk durch eine einheitliche und feste Organisation geregelt sein, dere züge folgende sind: a) sie muſs drei räumlich getrennte Klassen m kursen haben; b) jede Klasse muſs ihren besondern Lehrer habe empfiehlt sich, daſs die drei Vorschullehrer in einem Turnus ihr durch die drei Klassen hindurchführen; im übrigen sind sie in den Klassen der betreffenden Gymnasial- oder Realanstalt zu beschäft haben an den Konferenzen teilzunehmen. 3. Der Verwaltungsgrun Erhaltung durch sich selbst ist im Prinzip aufrecht zu erhalten; erscheint die Forderung gleicher Schulgeldsätze mit Sexta wed diesen Grundsatz noch an sich gerechtfertigt. 4. Die zweiklass schule kann zwar unvorbereitete 6jährige Knaben aufnehmen, m dann die 1. Klasse in zwei Abteilungen mit Jahreskursus teilen, v verschiedener Stundenzahl zu unterrichten sind. Die einklassige V kann unvorbereitete Knaben unter 7 Jahren nicht aufnehmen u jedenfalls mit zwei Abteilungen arbeiten, welche auch in vers Stundenzahl zu unterrichten sind. (Schluſs

---

Bekanntmachung.

Mit Höchster Genehmigung wird die 37. **Versammlung De Philologen und Schulmänner vom 1. bis 4. Oktober d. J. zu** stattfinden.

Indem wir unter Vorbehalt weiterer Mitteilungen uns beehren, selben hiermit ganz ergebenst einzuladen, bitten wir um baldige v Anzeige der von einzelnen Theilnehmern beabsichtigten Vorträge.

Dessau und Zerbst, den 1. Mai 1884.

Das Präsidium.

Dr. Krüger. G. Stier.

JAHRESBERICHTE

DES

LOLOGISCHEN VEREINS

ZU

BERLIN.

ZEHNTER JAHRGANG.

• BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1884.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Bemerkungen über den griechischen Unterricht.

Eine der wichtigsten Veränderungen, welche die revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 für Gymnasien aufweisen, betrifft den griechischen Unterricht. In dem Lehrplane und in den Erläuterungen zu demselben wird das zu erreichende Endziel im Griechischen bestimmt vorgezeichnet, die Methode des Unterrichts in allgemeinen Zügen angegeben. Über die Art, wie im einzelnen jenes Ziel anzustreben sei, über die Anforderungen auf den verschiedenen Stufen, und wie die Aneignung des Stoffes zu betreiben sei, hierüber äufsern sich die Erläuterungen nicht, die „allgemeinen Bestimmungen u. s. w.“ nur in einigen wesentlichen Punkten.

Bei Gelegenheit des lateinischen Unterrichtes findet sich die Erwartung ausgesprochen, dafs derartige Fragen unter anderem durch Erörterungen in Fachzeitschriften ihre Klärung finden werden. Diese Klärung ist aber ein Prozefs, welcher einen um so stetigeren Fortgang nehmen wird, je zahlreicher sorgfältige Beobachtungen auf diesem Gebiete den Fachgenossen zugänglich gemacht werden. Daher wage ich es trotz der Veröffentlichung mancher dieses Gebiet berührenden Erörterungen (z. B. von Vollbrecht, Grofser, Rothfuchs und Arlt) auch meinerseits einen Beitrag zu liefern.

Der erste der zu berührenden Punkte ist allgemeiner Natur. In der die Unterrichtspläne begleitenden Cirkularverfügung wird gesagt: Dadurch, dafs der Beginn des griechischen Unterrichtes nach Tertia verlegt wird, „werden die Lehrpläne der Gymnasien und Realschulen I. Ordnung für die drei untersten Jahreskurse einander so angenähert, dafs bis zur Versetzung nach Untertertia der Übergang von der einen Kategorie der Schulen zu der anderen unbehindert ist“ u. s. w. Würde sich thatsächlich aus der gröfseren Annäherung der Jahreskurse in den unteren Klassen die in der C.-Vfg. ausgesprochene Folge ergeben, dann müfsten angesichts der ebendaselbst durch Zahlen klar gelegten örtlichen Schulverhält-

nisse auch gewichtigere Bedenken hinsichtlich der Verlegung des Beginns mit dem griechischen Unterrichte verstummen. Aber lassen sich so bestimmte Hoffnungen auf die angeordneten Änderungen gründen? Schon ein Rechenexempel liefert den Nachweis, dafs sie in ihrem vollen Umfange sich schwerlich verwirklichen werden. Für den lateinischen Unterricht sind in dem Lehrplane für Gymnasien für die drei unteren Klassen je 9 Stunden wöchentlich angesetzt, auf den Realgymnasien für VI 8, für V und IV je 7 Stunden. Rechnet man das Schuljahr zu 40 Unterrichtswochen, so ergiebt sich am Gymnasium eine Summe von 1080 lateinischen Stunden; diesen korrespondieren am Realgymnasium 880 Stunden. Das Gymnasium hat also bis zur Tertia 200 lateinische Stunden mehr aufzuweisen, d. h. bei gleicher Behandlung des Unterrichtes sind die Gymnasiasten um etwa 22 Schulwochen oder um mehr als ein langes Semester im Lateinischen voraus. In anderen Gegenständen, so im Rechnen und Französischen, tritt das Übergewicht der Stundenzahl am Realgymnasium nicht in so schroffer Weise hervor, wie es hier im umgekehrten Sinne der Fall ist. Aber es wird noch ein weiteres Moment zu beobachten sein. Es ist naturgemäfs, dafs, selbst wenn nach Kräften dahin gewirkt wird, dafs das Gros der Schüler in allen Fächern leidliche Kenntnisse erwerbe, doch jede Art von Anstalten bei der Versetzung in höhere Klassen besonderes Gewicht auf die Reife in denjenigen Dingen legen wird, deren Pflege sie als ihre Hauptaufgabe betrachtet. Man wird am Gymnasium trotz der Bedeutung, die dem Französischen durch die 5 Lehrstunden jetzt in IV eingeräumt ist, geneigt sein, einen Schüler nach III zu versetzen, selbst wenn er in diesem Gegenstande schwach ist, falls er in den übrigen Fächern genügt; denn das Französische tritt im späteren Unterrichtsplane wieder erheblich zurück. Man wird aber einen Schüler von der Versetzung ausschliefsen, der im Lateinischen erheblichere Lücken zeigt, weil die lateinische Sprache das Hauptfach der Gymnasien ist und dem griechischen Unterrichte, der jetzt um ein Jahr später beginnt, die gegen früher erweiterte Kenntnis im Lateinischen von Anfang an zu statten kommen soll. Mithin werden bei dem Eintritt eines Schülers, der an einem Realgymnasium nach III versetzt ist, in die III eines Gymnasiums Befürchtungen hinsichtlich seines Fortkommens in dieser Klasse gerechtfertigt sein. Man erwidere nicht: Damit der Zweck, welchen die neuen Lehrpläne verfolgen, erreicht werde, mag eben auf dem Gymnasium berücksichtigt werden, dafs jeder Schüler auch aus dem Realgymnasium von U. III an fortkommen könne und vice versa. Nur in dem Sinne ist diese Erwiderung berechtigt, wenn sie verlangt, dafs auf dem Gymnasium auch das Französische in V und IV nachdrücklich getrieben werde und ebenso das Lateinische auf dem Realgymnasium, dafs also die bisherige Verordnung, es solle besonders streng verfahren werden bei der Versetzung nach

IV, U. II und U. I, dahin abzuändern sei, dafs an Stelle von IV jetzt U. III trete. Sollte aber in der gemachten Einwendung die Meinung liegen, dafs im Lateinischen die Anforderungen etwas zu ermäfsigen, die Leistungen milder zu beurteilen seien, dann müfste man sie unbedingt zurückweisen. Denn nur dann wird die Verlegung des Beginnes mit dem griechischen Unterricht nach U. III segensreich wirken, wenn vorher einerseits im Lateinischen die Formenlehre und aus der Syntax diejenigen Dinge, welche in hervorragendem Mafse mit dem Gedächtnisse erfafst werden, sowie im Französischen die gesamte Formenlehre, sicheres Eigentum des Schülers geworden sind, wenn er andererseits eine derartige Quantität von Vokabeln und zwar mit Übergehung aller ungewöhnlicheren in solcher Auswahl sich angeeignet hat, dafs er ohne zu häufigen Gebrauch des Wörterbuches den Cäsar lesen kann. Dann kann die Kraft des Gedächtnisses in erster Linie dem Griechischen zugewendet und derjenige Lernstoff, welcher bis jetzt in den drei Klassen IV, U. III und O. III das Pensum bildet, in U. III und O. III zusammen unter gewissen Bedingungen, wie weiter unten gezeigt werden soll, bewältigt werden.

Auf der Versammlung von Lehrern höherer Lehranstalten Schlesiens, welche zu Ostern 1883 in Breslau stattfand, wurde Stieff bei der Erörterung des Themas: „Über den wechselseitigen Übergang von Schülern der Gymnasien und Realgymnasien in den Klassen bis Untertertia u. s. w.“ durch eine Vergleichung der für einzelne Unterrichtsfächer angesetzten Stundenzahl gleichfalls zu dem Resultat geführt, dafs der Übergang vom Realgymnasium zum Gymnasium und umgekehrt auch nach den revidierten Lehrplänen noch erschwert sei. Durch ministerielle Verfügung vom 15. März ist zwar bestimmt, dafs der Realgymnasiast, welcher im Latein die Censur „genügend“ ohne irgend welche Einschränkung aufweisen kann, und der Gymnasiast, der im Französischen und in der Mathematik die gleiche Censur hat, bis U. III ohne Prüfung in die entsprechende Klasse der anderen Anstalt aufzunehmen ist. Aber damit ist nur den Leitern der höheren Anstalten eine Direktive für die Praxis gegeben, die geäufserten Bedenken bleiben bestehen. Denn da über „genügend“ noch zwei Censurprädikate bestehen, so kann billigerweise keinem Schüler, der eben gerade für reif zur Versetzung erklärt werden soll, das Prädikat „genügend“ vorenthalten werden. Der Lehrer des Gymnasiums aber erteilt demjenigen Schüler in Mathematik und im Französischen diese Censur, wenn er nach seiner Überzeugung in der folgenden Klasse des Gymnasiums, der Lehrer am Realgymnasium, wenn der Schüler an dieser Anstalt in der nächsthöheren Klasse fortkommen kann, und ebenso ist es im Lateinischen.

Ein anderer hier zu berührender Punkt betrifft die Änderung in der griechischen Abiturientenarbeit. Der Zweck dieser Änderung ist offenbar der, dafs bei den nach Prima zu versetzenden Schülern

in der griechischen Grammatik die Sicherheit vorhanden sein soll, dafs in der folgenden Klasse alles Gewicht auf die Lektüre gelegt und diese in rationeller Weise betrieben werde. Es soll also verpönt sein, die Lektüre zur Dienerin der Grammatik zu machen. Vielmehr sollen beispielsweise bei einer Rede des Demosthenes zur Erörterung kommen und zum Eigentum des Schülers werden der Einblick in die Zeitverhältnisse, unter denen dieselbe gehalten wurde, ihre Disposition, die Mittel, deren sich der Redner bedient, um die beabsichtigte Wirkung zu erreichen. Das Ziel des griechischen Unterrichtes soll (innerhalb der dem Gymnasium gesteckten Grenzen) Kenntnis des griechischen Lebens, der athenischen Staatsverhältnisse, der Personen grofser Dichter und Schriftsteller und vorzüglicher Werke in Poesie und Prosa sein. Gewifs bietet sich hier eine Aufgabe, zu deren Lösung jeder Lehrer seine Kräfte ganz und voll einzusetzen gern bereit ist. Trotzdem aber dürften gegenüber den neuen Bestimmungen einige Bedenken nicht unbegründet erscheinen. In Zukunft soll als schriftliche Arbeit eine Übersetzung aus einem griechischen Schriftsteller ins Deutsche angefertigt werden. Dies ist dieselbe Aufgabe, welche beim mündlichen Examen gestellt wird. Wäre die Anforderung die, dafs der Text zur schriftlichen Arbeit der Primaner-, der bei der mündlichen Prüfung, wie bisher, der Obersekundanerlektüre entnommen sein sollte, so würde dies in höherem Grade plausibel sein. Denn bei der schriftlichen Arbeit soll dem Schüler der Gebrauch eines Lexikons gestattet sein, bei der mündlichen Prüfung fehlt ihm jedes Hilfsmittel. Man wende nicht ein, dafs die schriftliche Arbeit den Vorteil gleichmäfsiger Beurteilung biete, weil alle Schüler dieselbe Aufgabe erhalten. Dies wäre nur dann etwa der Fall, wenn gar kein Hilfsmittel dabei gestattet wäre und der Lehrer jedem einzelnen die Vokabeln mitteilte, die derselbe nicht wüfste. Dann könnte man von einer Examenleistung reden. Wie die Anforderungen des neuen Reglements lauten, ist dies in diesem Punkte nicht der Fall. Vielmehr wird derjenige, der ein umfangreicheres Lexikon mitbringt, in welchem eine oder die andere Stelle besprochen ist, von vorn herein einem anderen gegenüber im Vorteil sein, dem diese Mittel nicht zur Hand sind.

Im Hebräischen freilich scheint die Art der Prüfung schon seit geraumer Zeit so zu sein, wie sie von nun an im Griechischen sein soll. Allein im Hebräischen haben an einem und demselben Gymnasium die Schüler dasselbe Wörterbuch, und der Umfang der Lektüre, die ein Abiturient in dieser Sprache betrieben hat, ist ein verhältnismäfsig so geringer, dafs unter den an ihn zu stellenden Forderungen auch die allerdings geringfügig erscheinende am Platze ist, er solle nachweisen, dafs er imstande sei, das Wörterbuch richtig zu benutzen, um eine leichte Stelle (so sagt die neue Verfügung ausdrücklich) zu verstehen. Im Griechischen soll ein Stück aus einem der Lektüre der Prima angehörigen

Schriftsteller vorgelegt und zur Übersetzung drei Stunden Zeit gegeben werden. Das Stück soll allerdings von besonderen Schwierigkeiten frei sein. Aber es dürfte keine leichte Aufgabe sein, derartige zusammenhängende Stücke für eine dreistündige Arbeitszeit in grofser Anzahl aus der Primanerlektüre herauszufinden, zumal da gewisse Schriftsteller für diesen Zweck ausgeschlossen zu sein scheinen. Denn man kann nicht wohl einem Schüler zumuten, einen Abschnitt aus einem Redner gut zu übersetzen, ohne ihm die Zeitumstände, unter denen die Rede gehalten wurde, sowie den Gedankengang bis zu der betreffenden Stelle einigermafsen genau zu erklären. Ähnlich, wenn auch nicht so grofs, werden die Schwierigkeiten bei einer Tragödie sein.

Nicht unerwähnt darf auch die Thatsache bleiben, dafs selbst gute Schüler sich bisweilen an einer Stelle stofsen, welche dem Lehrer nicht schwierig zu sein schien. Kommt dies beim mündlichen Extemporeübersetzen vor, so genügt oft ein unbedeutender Wink, um darüber hinwegzuhelfen. Bleibt der Schüler sich selbst überlassen, so kann in diesem Falle ein Fehler leicht andere nach sich ziehen, und es erscheint dann eine ganze Partie aus dem gegebenen Texte verfehlt. Besondere Beachtung verdient eine Bemerkung Schillers („Der griechische Unterricht u. s. w.“ Vortr. auf der 36. Vers. deutsch. Philol. und Schulm.): „Die Übersetzung aus dem Griechischen setzt eine aufserordentliche Strenge und Genauigkeit der Übersetzung voraus, also eine immerhin seltene Kunst, und gleichzeitig eine Konsequenz der Schriftstellerbehandlung an einer und derselben Anstalt, die man selten treffen wird.“

Anders liegt die Sache, wenn eine Übersetzung ins Griechische verlangt wird. Diese Forderung ist, falls die Ansprüche an das Wissen im Griechischen bei der Versetzung nach I mit derselben Schärfe erhoben werden, wie die neue Prüfungsordnung sie vorschreibt, leichter zu erfüllen als die andere oben besprochene. Denn wenn auch das Extemporeübersetzen beständig geübt wird, so ist doch der Lehrer, weil die einzelnen Schüler weit seltener dabei aufgerufen werden, als der Lehrer Arbeiten eines jeden zur Beurteilung vorliegen hat, nicht in der Lage anzugeben, welche Stellen von jedem Schüler ohne Nachhilfe verstanden werden müssen, während er allerdings sagen kann: Dieser oder jener Text mufs von jedem, der dem Unterrichte gefolgt ist, im allgemeinen fehlerlos ins Griechische übersetzt werden.

Ich sagte „falls die Ansprüche an das Wissen im Griechischen bei der Versetzung nach I mit derselben Schärfe erhoben werden, wie die neue Prüfungsordnung sie vorschreibt.“ Es wird entgegengehalten werden: Bei der Versetzung nach I soll im allgemeinen nicht mehr verlangt werden als bisher; die griechische Arbeit bei der Versetzung nach I soll nicht dieselben Ansprüche stellen wie die frühere Abiturientenarbeit, sondern soll entsprechend

leichter sein. Gut. Das frühere Abiturientenreglement schrieb vor, dafs im Griechischen eine von besonderen Schwierigkeiten freie Aufgabe von mäfsigem Umfange gegeben werden sollte, das heifst, die Arbeit sollte in der vorgeschriebenen Zeit bequem angefertigt werden können, und es sollte durch dieselbe der Nachweis geliefert werden, dafs der Abiturient ausreichende Sicherheit in der Formenlehre und den Hauptregeln der Syntax besäfse. Dies wird auch von dem jetzigen Reglement als Endziel der griechischen Grammatik auf den Gymnasien hingestellt. Nun wird aber ausdrücklich vorgeschrieben, dafs in I die eine wöchentliche Grammatikstunde nur zu grammatischen Repetitionen (und schriftlichen Übungen) verwendet werde. Daraus geht hervor, dafs das grammatische Pensum in O. II seinen Abschlufs erreicht. Soll aber in irgend einer Klasse eine Arbeit behufs Versetzung in die nächsthöhere Klasse angefertigt werden, so mufs sie als Prüfungsobjekt das Pensum der betreffenden Klasse, hier also das der O. II haben. Es wird also faktisch jetzt bei der Versetzung nach I eine Arbeit im Griechischen gefordert, die in grammatischer Beziehung der früheren Abiturientenarbeit gleicht. In dieser Forderung allein könnte man keine Härte erblicken, vorausgesetzt, dafs man es auch für leicht ausführbar ansieht, das syntaktische Pensum in II abzuschliefsen. Wohl aber liegt darin eine gewisse Härte, dafs man jene Arbeit nicht nur als ein κτῆμα ἐς ἀεί aufbewahrt, sondern auch ihr Prädikat in das Reifezeugnis aufnimmt und ihm somit Geltung bei der Konstituierung der Endcensur im Griechischen verstattet. Denn wenn auch Lehrer und Schüler ihre volle Schuldigkeit gethan haben, so wird doch das Pensum einer Klasse am Schlusse des Jahres selten in seiner Gesamtheit so festes Eigentum der grofsen Mehrzahl der Schüler geworden sein, dafs nicht in den meisten Arbeiten noch einige Fehler, ab und zu auch ein gröberer, enthalten sein sollten. Zahlreiche Programme, welche den lateinischen Unterricht behandeln, sprechen es aus, dafs in Sekunda bei der Mehrzahl der Schüler noch recht schwere Fehler gegen die Grammatik gemacht werden, obwohl das eigentliche grammatische Pensum in O. III abgeschlossen ist (an einzelnen Anstalten etwa mit Ausschlufs der Oratio obliqua und der hypothetischen Sätze in Abhängigkeit). Wollte man eine Umfrage an allen Anstalten halten, so würde man wohl überall dasselbe hören. In noch gröfserer Menge zeigen sich in II immer wieder gröbere Verstöfse gegen die griechische Formenlehre, während dieselbe in O. III beendet ist. Ebenso sind die griechischen Primanerarbeiten keineswegs frei von gröberen Fehlern. Worauf gründet sich diese überall zu Tage tretende Erscheinung? Die Antwort ist, abgesehen natürlich von solchen Fällen, wo die angeführte Unsicherheit in aufsergewöhnlichem Mafse auftritt und sich als entschiedene Unwissenheit dokumentiert, meiner Meinung nach leicht. Es beherrscht eben niemand die Grammatik einer

prache schon von dem Augenblicke an mit völliger Sicherheit, wo er ben den Kursus derselben beendet hat. Die Sicherheit nimmt ber zu, wenn nach Absolvierung des gesamten Pensums neben er Repetition gröfserer Abschnitte regelmäfsige Übersetzungsübunen angestellt werden. Auf diese Weise wird das Wissen (durch die ystematischen Repetitionen) und das Können (durch die schriftchen Übersetzungsübungen) gefördert. Daher vermindern sich a der Sekunda nach und nach die Fehler gegen die lateinische rammatik und gegen die griechische Formenlehre, und in I wird er griechische Text fehlerfreier und das Latein lesbarer. Ich eine nicht, dafs es unmöglich sei, bei dem Gros der Obertertianer chliefslich Arbeiten zu erzielen, welche durchschnittlich nur wenige 'ehler gegen die lateinische Grammatik, resp. gegen die griechische 'ormenlehre, aufweisen, und ich halte es unter gewissen Vorausetzungen für noch leichter erreichbar, zu dem entsprechenden iel im Griechischen bei Obersekundanern zu gelangen. Aber bgesehen von einer sehr geringen Anzahl von Schülern, deren rbeiten mit Regelmäfsigkeit befriedigen, wird es immer wieder orkommen, dafs einzelne Arbeiten eines Schülers, der sonst Genügendes leistet, mifsraten. Ich glaube, dafs diese von mir und nderen gemachte Beobachtung ziemlich allgemeine Bestätigung nden wird. Hierfür giebt es nach meiner Meinung zwei Erkläungsgründe. Der eine ist bereits angegeben. Es fehlt noch an er absoluten Sicherheit; das Wissen ist noch nicht so in Fleisch nd Blut übergegangen, dafs es in jedem Augenblick zum Könen wird. Der andere Grund liegt in der körperlichen Entwickng, die in dem betreffenden Alter sich vollzieht. Diejenigen, elche sich bis zur vollen körperlichen Entwicklung eines sich stets leichbleibenden Wachstums zu erfreuen haben, werden, falls ie nicht überhaupt invita Minerva arbeiten, mithin auf das Gymasium garnicht gehören, auch einen ziemlich gleichmäfsigen eistigen Fortschritt aufzuweisen haben. Der Körper setzt sich em regelmäfsigen Fleifse und der Konzentration der Gedanken icht entgegen. Wohl aber ist dies der Fall bei solchen, deren Vachstum plötzlich eine grofse Beschleunigung erfährt, die im aufe von ein bis zwei Jahren um einen Kopf und darüber an örperlänge zunehmen. Da hat es häufig den Anschein, als ob Kraft nd Saft lediglich durch das Wachstum des Körpers absorbiert und amentlich das feste Zusammenhalten der Gedanken, die Spannung er Aufmerksamkeit oft ungemein erschwert werde. Damit soll nicht esagt sein, dafs solche Schüler überhaupt nicht genügende Leistungen lieferten, wohl aber, dafs immer wieder einmal die edankenlosigkeit oder Gedankenflüchtigkeit in stärkerem Mafse uftritt und eine unzureichende Leistung zur Folge hat. Ist die Periode der Entwicklung vorüber, so mindert sich die Zerstreutheit. Da dies bei der Mehrzahl der Schüler während ihres Aufenthalts in I der Fall zu sein pflegt, so würde auch aus diesem

Grunde die Forderung, eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische anzufertigen, beim Abiturientenexamen leichter zu erfüllen sein als bei der Versetzung nach I.

Aber vielleicht beabsichtigt die neue Prüfungsordnung garnicht eine Entlastung der Schüler der oberen Klassen in diesem Punkte. Vielleicht will sie gerade erreichen, dafs das grammatische Wissen im Griechischen durchweg ein festeres sei als bisher, damit man eben mehr Zeit für die Lektüre in Prima gewinne, wo ja erst ein recht reichhaltiger und mannigfaltiger Stoff für dieselbe sich darbietet. Da drängen sich aber zwei Fragen auf:

1) Wird auf diese Weise (durch Wegfall der Übersetzung ins Griechische beim Abiturientenexamen) nicht das grammatische Wissen in I zurückgehen? 2) Wird in der That dadurch der Lektüre ein bedeutender Dienst geleistet?

Was den ersten Punkt betrifft, so wird die Bemerkung von Radtke (Geschichte des griechischen Unterrichts, Progr. Pless 1874) zu beachten sein, dafs in der Zeit, während welcher das griechische Abiturientenskriptum in Preufsen beseitigt war (1834—1856), allgemein Klagen von Seiten der Universitäten geäufsert wurden über die mangelhafte Kenntnis der Studierenden in der griechischen Sprache. Ebenso spricht sich Schrader (Verf. S. 10) dahin aus, dafs in dem genannten Zeitraum die Leistungen unserer Gymnasien im Griechischen allmählich zurückgegangen seien und ebenso unzweifelhaft sich seitdem wieder in erfreulicher Weise gehoben hätten. Die Fürsprecher des realen Wissens werden hier entgegnen, dafs es im Griechischen gar nicht in erster Linie auf die Kenntnis der Grammatik ankomme, soweit dieselbe nicht zum Verständnis des Schriftstellers erforderlich sei, und werden mit dem oft gehörten Schlagworte bei der Hand sein, dafs das Gymnasium nicht blofs den Zweck habe, zum Studium der Philologie und Theologie vorzubilden. Ich unterlasse es, dasjenige von neuem vorzutragen, was oft über den bildenden Wert auch der griechischen Grammatik dagegen angeführt ist. Aber eins mufs scharf betont werden. Die Vertreter der oben angegebenen Meinungen verfallen wieder in den Fehler, der demjenigen entgegengesetzt ist, welchen sie bekämpfen wollen. Sie verlangen mehr Mathematik, mehr Naturwissenschaften, schliefslich auch Chemie, und zwar zum Teil gerade deshalb, damit die Studierenden, welche diesen Fächern sich widmen, besser vorbereitet seien. Ich lasse auch dies noch gelten. Aber es scheint in dieser oratio pro domo gewöhnlich eins aufser Acht gelassen und auch von Philologen bei Erwiderungen darauf nicht stark genug hervorgehoben zu werden, nämlich dafs die Gymnasien doch auch dazu da seien, den Philologen und Theologen zur Vorbereitung zu dienen. Die äufserste Konzession ist dann doch wohl die, dafs beim Abgange auf die Universität die Reife auch in dem Falle als erwiesen angesehen

werde, wenn im Griechischen die Kenntnisse nicht völlig befriedigen, dagegen die in der Mathematik und in der Physik durchaus gut sind.

Man giebt sich aber auch einer Täuschung hin, wenn man meint, die Leistungen beim Übersetzen würden dadurch in I gefördert, dafs das bisherige Abiturientenskriptum wegfällt. Kenntnis in der Grammatik und Verständnis des Schriftstellers stehen in enger Wechselbeziehung. Dies erkennt auch die neue Verfügung insofern an, als sie die Grammatik nicht aus der Prima verbannt, sondern eine besondere Stunde für grammatische Repetitionen und schriftliche Übungen ansetzt. Das ist dasselbe Mafs, welches wohl in der weit überwiegenden Mehrzahl der Anstalten bisher das übliche war, und damit kann sich billigerweise auch jeder Philologe zufrieden geben. Ob aber dadurch wirklich das früher erworbene grammatische Wissen erhalten und gesichert wird, ist doch sehr fraglich.

Der Primaner weifs vom ersten Augenblick an, dafs er kein griechisches Abiturientenskriptum zu machen hat. Die schriftlichen Übersetzungen, die er trotzdem von Zeit zu Zeit anzufertigen hat, erscheinen ihm daher ziemlich zwecklos. Die griechische Grammatik mufs ihm mithin als ein sehr nebensächliches Fach vorkommen, namentlich wenn er weifs, dafs bereits seine griechische Versetzungsarbeit beim Übergange nach I für ausreichend erklärt worden ist. Aber im andern Falle weifs er ja auch, dafs er den Schaden nicht mehr durch eine gleichartige Leistung reparieren kann. Die Gefahr wird also naheliegen, dafs die Kenntnisse in der Grammatik zurückgehen. Leicht kann dann aber auch die Lektüre geschädigt werden; vgl. Schrader a. a. O., wo er über die Hebung der Leistungen seit Wiedereinführung des griechischen Skriptums sagt, mittels der schriftlichen Übungen hätten sich auch günstigere Leistungen im geläufigeren und genaueren Übersetzen der Schriftsteller herausgestellt, „ganz besonders soweit es die Auffassung und Wiedergabe des für diese Sprache so bedeutungsvollen Modus- und Partikelgebrauchs betrifft. Ohne diese Auffassung ist aber ein angemessenes Verständnis des Platon und Demosthenes nicht möglich, der Dichter ganz zu geschweigen."

Wie soll nun der Unterrichtsstoff nach den neuen Lehrplänen verteilt werden? Zur Beantwortung dieser Frage haben wir einen festen Punkt, von dem aus das andere bemessen werden mufs: das griechische Skriptum bei der Versetzung nach I; dies ist die letzte wirkliche Prüfungsarbeit im Übertragen eines deutschen Textes ins Griechische. Hiermit und mit der Bestimmung, dafs in I nur eine Stunde wöchentlich auf grammatische Repetitionen und auf schriftliche Übungen verwendet werden soll, ist ausgesprochen,

1) dafs die Arbeiten in I nicht schwieriger sein sollen als diese letzte Arbeit in O. II; sie sollen nur zur Befestigung, nicht

aber zur Erweiterung des in II erworbenen grammatischen Wissens dienen;

2) dafs in II die gesamte Syntax, soweit sie das Gymnasium verlangt, durchgenommen und so fest eingeprägt sein soll, daß das Wissen auch jederzeit zum Können werde.

Das Verhältnis der Stundenzahl zwischen dem alten und neuen Lehrplan ist folgendes. Bisher waren von IV bis O. II incl. wöchentlich je 6 Stunden angesetzt. Dies giebt, das Schuljahr zu 40 Wochen gerechnet, im ganzen 1200 Stunden. Von jetzt an sind dem Griechischen zugewiesen von U. III bis O. II wöchentlich 7 Stunden, also zusammen 1120 Stunden. Dies ergiebt einen Gesamtausfall von 80 Stunden. Soll darum weniger gelernt resp. gelesen werden, oder wie ist anderenfalls der Ausfall zu decken?

Der Unterricht im Griechischen beginnt ein Jahr später; davon kommt dem Unterrichte zu statten:

1) dafs der Schüler ein Jahr älter und seine Leistungsfähigkeit eine gröfsere ist;
2) dafs das Wissen des Schülers im allgemeinen ein weiter vorgeschrittenes ist als bisher;
3) dafs er im speziellen a) schon seit einem Jahre im Lateinischen Zusammenhängendes gelesen, b) schon von zwei fremden Sprachen die Formenlehre mit allen Unregelmäfsigkeiten sich zu eigen gemacht, c) nach den Anordnungen des neuen Lehrplanes auch die Grammatik der Muttersprache systematisch kennen gelernt hat.

Diese Vorteile darf man aber nicht überschätzen und infolge dessen dem Tertianer etwa von Anfang an zu viel zumuten wollen. Wollte man ihm sofort lange Sätze zum Übersetzen vorlegen, so würde er naturgemäfs recht viele Fehler in denselben machen und sehr bald eine grofse Abneigung gegen das Griechische bekommen. Mufs er doch bei jedem Worte den Accent berücksichtigen, auf Anwendung des *ν ἐφελκυστικόν* achten, zwei Punkte, die seine Aufmerksamkeit in Richtungen beanspruchen, welche er bisher nicht gekannt hat; mufs er doch erst sich den Wortvorrat im Griechischen, dessen er bedarf, aneignen, und ist ihm doch die Schrift selbst für den Anfang noch ungeläufig! Aber man wird weit eher als im Lateinischen und Französischen von den einfachen Übungssätzen zu zusammenhängenden Stücken übergehen und zur Lektüre des Schriftstellers schreiten können.

Durch den späteren Beginn des griechischen Unterrichts allein wird also der Ausfall der erwähnten 80 Stunden nicht repariert werden können. Nun soll aber im wesentlichen schliefslich dasselbe geleistet werden wie früher. Wie wird dies zu erreichen sein? Die generelle Antwort ist leicht: Durch Weglassung alles Unwesentlichen und durch strenge Konzentration des Unterrichts. Unwesentlich aber und dezentralisierend ist alles, was das gleich-

:sige Fortschreiten auf dem zum fest bestimmten Endziel führen- ı Wege hindert. Das Endziel ist in grammatischer Hinsicht herheit in der attischen Formenlehre und den Hauptregeln der ıtax, aufserdem aber die Fähigkeit, die für das Gymnasium a eignenden Schriftsteller zu lesen. Der zuletzt genannte nkt bedingt die Kenntnis eines bestimmten Quantums von kabeln. Auszuscheiden vom Unterricht wird demnach sein:

1) in der Grammatik alles, was nur singuläre Erscheinung ist und nicht bei der Lektüre sich häufig wiederholt; dies gilt in Bezug auf Formenlehre und Syntax;
2) beim Erlernen der Vokabeln alle diejenigen, die nicht in der Lektüre sich öfter von neuem wieder darbieten. Sehr wichtig aber ist
3) dafs auch bei allen Übungen des Übersetzens ins Griechische, also bei den Extemporalien, Exercitien und dem mündlichen Übersetzen, die beiden unter 1 und 2 aufgestellten Gesichtspunkte streng innegehalten werden.

Alle drei Punkte zusammenfassend könnte man also auch gen: Die drei Gegenstände, Vokabellernen, Einübung der Gramatik und Lektüre, dürfen nicht neben einander hergehen und der iechische Unterricht nicht in drei Dinge zerfallen, zwischen denen ır ein äufserlicher Zusammenhang besteht, sondern alle drei üssen in der Weise ineinandergreifen, dafs die Lektüre den ittelpunkt bildet.

Seit einer Reihe von Jahren ist ein Streben nach diesem ele in zweifacher Hinsicht bemerkbar, nämlich in der Praxis und if dem Gebiete der hierher gehörigen Litteratur, in den Schulichern. Wie weit die Praxis in dieser Richtung gegangen ist, ſst sich nicht darlegen, da hierüber doch immerhin nur vernzelte Eröffnungen in Programmen vorhanden sind, wenn auch r altsprachliche Unterricht gerade in dem letzten Decennium ch einer häufigeren Besprechung zu erfreuen hatte und namentch über die Art der Übersetzungsaufgaben ziemlich oft Bericht stattet worden ist, indem teils in Programmen, teils in der Form n Übungsbüchern Stücke, die in der Klasse übersetzt worden ren, zum Abdruck gelangt sind. Auf litterarischem Gebiete ist ınächst zu konstatieren, dafs die für den Schulgebrauch beimmten Grammatiken immer mehr den Lehr- und Lernstoff zu reinfachen und übersichtlicher zu gestalten suchen. Freilich önnte da den neu ergangenen Bestimmungen entsprechend in len Grammatiken ohne Ausnahme noch manches gekürzt erden.

Man hat sich dazu entschlossen, aus den lateinischen Genusgeln und den Regeln über die Kasusbildung der 3. Dekl. vieles ı streichen, was in der Gymnasiallektüre gar nicht oder äufserst lten vorkommt; warum will man sich scheuen, dasselbe im iechischen zu thun, z. B. bei den Regeln über die Augmen-

tation, die Reduplikation, die Komparation?[1]) Auch in der Syntax läfst sich nach meinem Dafürhalten manches streichen, ohne daſs dadurch irgend welcher Nachteil für das grammatische Wissen der Gymnasiasten entstünde. Eine radikale Änderung schlägt in dieser Hinsicht Baumeister vor. Er stellt die Forderung auf, es müsse eine griechische Syntax für Gymnasialschüler abgefafst werden, die keinen Text von Regeln enthalte, sondern lediglich aus einer Sammlung von Beispielen bestehe. Auch ich würde die Abfassung eines solchen Buches für recht wünschenswert ansehen, aber in anderem Sinne, nur im Interesse solcher, die bereits die gesamte Syntax durchgenommen haben. Besonders wichtig wäre es für Lehrer, ein derartiges Buch zu haben, in welchem eine grofse Fülle von Beispielen, die den klassischen Schriftstellern entnommen sind, den wirklichen Sprachgebrauch veranschaulichte. Dadurch könnte die Korrektur der Arbeiten recht wesentlich erleichtert werden. Am besten würde ein derartiges Buch wohl durch die Arbeit vieler zustande kommen, die in der Lage gewesen sind, den Unterricht in der griechischen Syntax zu geben und die dahin gehörigen Korrekturen zu besorgen[2]). Für den Schüler dagegen, der eben erst die syntaktischen Regeln im Zusammenhang durchnimmt, würde ich es in diesem Umfange nicht für opportun halten. Am wenigsten würde es bei der Kasuslehre seinen Zweck erfüllen. Der Schüler mufs, wenn er dieses Gebiet beherrschen will, in vielen Fällen eine Anzahl Verba oder Adjektiva wissen, welche aus gewissen Gründen mit einem bestimmten Kasus verbunden werden. Er mufs auf diese Weise geradezu seinen Vokabelschatz vergröfsern. Soll er da für alle häufigeren Wörter erst je einen Satz lernen, so würde dies nicht eine Vereinfachung, sondern eine Mehrbelastung sein. Der Lehrer allerdings mufs zahlreiche Beispiele zur Hand haben, um das eben besprochene Pensum gleich in mannigfaltiger Weise üben zu lassen und dadurch zu veranschaulichen. Anders verhält sich die Sache mit manchen Kapiteln der Moduslehre. Für die (erste) Aneignung der Konstruktion der Wunschsätze, Finalsätze, Bedingungssätze, indirekten Fragesätze und der allgemeinen Relativsätze habe ich es als in

[1]) Der erste Schritt zur Vereinfachung der Formenlehre in diesem Sinne ist jetzt geschehen. Auf Grund von zahlreichen Konferenzen derjenigen Lehrer, die den griechischen Unterricht am städt. Gymnasium zu Frankfurt a. M. erteilen, unter dem Vorsitze des Dir. Tycho Mommsen, ist von jener Anstalt im Osterprogr. 1883 der erste Teil der Formenlehre mit Ausscheidung des Unwesentlichen veröffentlicht worden. Ausgearbeitet ist dieser Teil von Dr. Trieber. Der zweite Teil soll Ostern 1884 erscheinen. Die vorliegende erste Hälfte umfafst auf 44 Quartseiten (incl. der zahlreichen Paradigmata) das Pensum von C. III. Die Arbeit ist sehr übersichtlich, alle besonders beachtenswerten Formen resp. Formenteile sind durch den Druck hervorgehoben.

[2]) Von sehr grofsem Werte sind m. E. Arbeiten wie die von Heynacher, Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Cäsars im bellum Gallicum u. s. w.? Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

r Praxis sehr zweckmäfsig erprobt, als Lernstoff nur Beispiele
i nehmen, in der Weise, dafs z. B. zur Einübung der verschie-
enen hypothetischen Fälle ein kurzes Beispiel für die verschie-
enen Formen variiert wird, wie dies am Schlufs des griechischen
esebuches von Meurer[1]) geschehen ist. Vielleicht empfiehlt es
ch aber in höherem Grade, bei der ersten Aneignung nicht von
emselben Beispiel Variationen zu bilden, sondern, um Verwechs-
ing zu verhüten, gerade das dem Schüler formell sehr verwandt
rscheinende durch verschiedenartigen Inhalt auseinanderzuhalten.
Vie weit nun auch sich die Substitution von Beispielen an Stelle
er Regeln durch die Erfahrung als zweckmäfsig herausstellen
rird, das darf wohl jetzt schon mit Entschiedenheit behauptet
rerden, dafs, um eine anerkannt gute Grammatik als Beispiel zu
rählen, Auseinandersetzungen, wie sie die Grammatik von Seyffert-
Bamberg bei den hypothetischen Sätzen und bei der Attraktion
les Modus in finalen Sätzen enthält, wegfallen müssen. Ebenso
ind nach der ausführlichen Übersicht der §§ 102 und 103 die
§§ 116 Nr. 1—3 incl. und 119 (spezielle Behandlung der allge-
meinen Relativ- und Temporalsätze) vollkommen entbehrlich. Das
Kapitel über das Participium kann in vielen Punkten kürzer ge-
fafst werden. Ich setze dabei voraus, dafs schon in der Tertia
bei Durchnahme der lateinischen Moduslehre beständig betont
wird, dafs nicht ein bestimmtes Verbum eine bestimmte Kon-
struktion (*ut, ne, quin, quominus*) regiere, sondern dafs die Form
der abhängigen Sätze bedingt werde durch deren Sinn.

Was die Übungsbücher betrifft, die bei Beginn des Unterrichts den Schülern in die Hand zu geben sind, so scheinen hier die Ansichten besonders weit aus einander zu gehen. Der bisher ziemlich allgemein üblichen Methode, durch ein mehrere Jahre dauerndes Übersetzen von einzelnen Sätzen die Formenlehre einzuüben und dann erst zur Lektüre des Schriftstellers überzugehen, hat sich die Ansicht scharf entgegengestellt, dafs von Anfang an zusammenhängende Stücke gelesen werden müfsten; die Leistungsfähigkeit der Schüler sei gröfser, wenn der Unterricht in der griechischen Sprache ein Jahr später beginne. Auch fehlt es nicht an Stimmen, die sich dahin äufsern, dafs Sätze zum Übertragen ins Griechische garnicht in die Übungsbücher aufgenommen werden sollen, sondern es für ausreichend ansehen, mündliche Retroversionsübungen anzustellen, bis der Schüler den Schriftsteller selbst lesen kann. Von diesem Augenblick an soll sich der Text für die Übersetzungsaufgaben ins Griechische an die Lektüre anschliefsen und stets zusammenhängend sein.

Diese in neuester Zeit aufgestellten Forderungen entspringen aus dem sehr berechtigten Bestreben, Übungsbücher zu beseitigen,

[1]) H. Meurer, Griech. Lesebuch mit Vokabular II. Teil für O. III. Leipzig, Teubner, 1883.

welche Sätze des heterogensten Inhalts auf einander folgen lassen und in diesen oft einen wahrhaft verschwenderischen Aufwand mit Vokabeln treiben, die dem Schüler noch fremd und, da sie ihm bei der Lektüre nicht so bald wieder begegnen, auch völlig nutzlos sind. Es soll hier nicht an veraltete und aufser Brauch gekommene Bücher erinnert werden, wie an die von Mehlhorn und Rost, obwohl es nicht viele Jahre her ist, dafs dieselben noch zu Exercitien oder Extemporalien benutzt wurden, trotz der 20 bis 30 Vokabeln, die zur Übersetzung einer derartigen Arbeit auch dem Sekundaner gesagt werden mufsten. Unter die genannte Kategorie fällt auch das weit verbreitete Übungsbuch von Böhme, dessen Vorzüge in anderer Hinsicht, nämlich in der Verwertung der grammatischen Regeln, unbestritten sind. Auch bei Böhme ist die Menge der von dem Schüler zu verwendenden ihm unbekannten Vokabeln eine so erhebliche, dafs eine häufig wiederkehrende Präparation leicht Unlust an der Arbeit zu erwecken geeignet ist und überdies die dafür zu verwendende Zeit nicht im richtigen Verhältnis zu dem daraus resultierenden Nutzen steht. Wo aber dies der Fall ist, da darf man wohl mit Recht den in neuester Zeit vielfach mifsbrauchten Ausdruck Überbürdung anwenden.

Aber mögen auch jene Forderungen zum guten Teil das Richtige treffen, sie schiefsen doch m. E. in mancher Hinsicht über das Ziel hinaus. Wie schon oben angedeutet wurde, verkennt man in dem Eifer, dem Schüler gleich bei Beginn des griechischen Unterrichts in den Übersetzungsaufgaben einen Inhalt bieten zu wollen, der sein Interesse zu erwecken geeignet ist, die Schwierigkeiten, die sich ihm beim Erlernen des Griechischen anfänglich entgegenstellen. Ehe er befähigt ist, zusammenhängende Stücke ohne sehr erhebliche Hilfe zu übersetzen, vergeht geraume Zeit. Selbst wenn man die griechische Grammatik nur als Mittel zum Zweck, als Handwerkszeug für Lektüre angesehen wissen will, ein Standpunkt, den ich gerade für das Griechische nicht unbedingt billigen kann, so wird man nicht umhin können, alle Übersetzungsübungen, auch das Übersetzen aus dem Schriftsteller ins Deutsche, in den Dienst der Grammatik zu stellen, so lange nicht die Formenlehre und diejenigen syntaktischen Regeln dem Schüler sicher eingeprägt sind, welche ihm am häufigsten bei der Lektüre entgegentreten, namentlich solche, in denen die griechische Sprache von der deutschen wesentlich abweicht. Wenn nun auch das Verständnis der in Frage kommenden Regeln aus der Syntax keine grofsen Schwierigkeiten für einen Tertianer darbieten kann, sondern es in der That „leicht erreichbar ist, in der Ober-Tertia nebenbei (aus Anlafs der griechischen Lektüre) einen festen Grund syntaktischer Kenntnisse zu legen“, so wird doch der oben angedeutete Standpunkt nicht früher erreichbar sein als in der Sekunda. Sicheres Eigentum des Lernenden wird erst dann die Formenlehre einer

ache, wenn sie immer von neuem wiederholt wird. Daher d es geboten sein, die Lektüre eines Schriftstellers erst dann den Vordergrund zu stellen, wenn die hauptsächlichsten mmatischen Schwierigkeiten vollständig überwunden sind; eben halb aber wird man nicht zu früh zusammenhängende Lektüre rhaupt treiben. Soll der Schüler eine Menge von unverstandenen men Jahre lang mit in Kauf nehmen und mechanisch die fertige ersetzung anwenden, die ihm für die Form gegeben wird, dann d unvermeidlich Oberflächlichkeit und Hinweghuschen über die melle Schwierigkeit für lange Zeit hervorgerufen. Werden ihm egen bei sehr frühem Beginn zusammenhängender Stücke die 1 unbekannten Dinge alle erklärt und von ihm verlangt, dafs die Erklärungen behalten soll, dann wird bei dem notgedrungen ir langsamen Gange der Lektüre diese eine Freudigkeit Unterrichte nicht hervorrufen und zur Anregung seines Interes nicht beitragen und auf diese Weise ihren Zweck verlen. Jedenfalls aber wird es nicht möglich sein, ein Buch t zusammenhängenden Texten zu konstruieren, welches die eben chgenommenen Formen und erlernten Vokabeln in solcher nge enthält, dafs es geeignet ist, dieselben zu befestigen. Mitwürde auf diese Weise vom geraden Wege, der zunächst Ziel die sichere Kenntnis der Formenlehre hat, abgewichen 1 durch die noch fremden Vokabeln und Formen nicht unbechtliche Zeit verloren werden. Daher wird mindestens für die t bis zum Schlusse des ersten Vierteljahres von O. III ein ungsbuch erforderlich sein, welches sowohl griechische als auch itsche Sätze zum Übertragen in die andere Sprache enthält. zu diesem Zeitpunkte können die Verba auf μι und die bindeallosen Aoriste (ἔδραν, ἔβην, ἔσβην, ἔδυν, ἔφυν, ἑάλων, ἐβίων, ων) durchgenommen und eingeprägt sein. Von da an können griechischen Sätze wegfallen und die Lektüre des Schriftstellers bst beginnen[1]).

Dann werden sofort alle Aufgaben zum Übersetzen ins Griechie an die Lektüre anzuschliefsen sein. Ob gleich mit zusammenngenden Stücken zu beginnen sei, wird sich nach der betreffenn Abteilung nnd nach dem Lehrer richten; darum dürfte es s Zweckmäfsigte sein, die Entscheidung darüber diesem zu übersen. Jedenfalls lassen sich zu Ende des zweiten Jahres recht hl zusammenhängende Stücke konstruieren, in welchen die eben rchgenommene Lektüre und die Grammatik genügende Berückhtigung finden.

[1]) Vgl. Bachof, Der Beginn der Xenophonlektüre (Gymnasium I Sp. 546 ff.). r Verfasser stellt die im ersten und zweiten Kapitel des ersten Buches Anabasis vorkommenden Formen, die im Pensum von U. III nicht enthalten d, zusammen, weist auf die in denselben Kapiteln enthaltenen Schwierigten hin und entscheidet sich dafür, dafs es zwar möglich, aber nicht gee rätlich ist, in O. III an die Lektüre der Anabasis gleich mit Beginn des nljahres heranzugehen.

Vokabularien sind mit Berücksichtigung der zuerst zu treibenden Lektüre in neuester Zeit eine ganze Reihe erschienen, meist in Verbindung mit einem Übungsbuch. Es ist dabei nur zu bedauern, dafs dieselben in der Regel allein für den Anfangsunterricht berechnet sind. Denn wenn, wie es die neuen Verfügungen bestimmt betonen, mit Recht auch eine nicht zu eng bemessene Vokabelkenntnis für das Verständnis der in den oberen Klassen zu lesenden Schriftsteller eine wesentliche Bedingung ist, so ist im Interesse des stetig fortschreitenden Unterrichtes dringend zu wünschen, dafs der Lehrer jeder folgenden Klasse genau wisse, was er auch auf diesem Gebiete veraussetzen darf. Alle Vokabeln aber, die in der Lektüre vorgekommen sind, wird man billiger Weise nicht von den Schülern später verlangen dürfen. Die Menge derselben würde dem sicheren Wissen Gefahr bringen. Dazu kommt noch, dafs die Lektüre von Sekunda an nicht jahraus jahrein dieselbe bleibt. Bis O. II einschliefslich aber halte ich es für durchaus wünschenswert, dafs Vokabeln gelernt werden. Das Lernen derselben in II wird freilich einen andern Charakter tragen als in III.

Wenn in III einfach die Vokabel als ein Novum memoriert wurde und die Gruppierung sich anschlofs an die einzelnen Kapitel der Formenlehre, werden hier Vokabeln zusammenzustellen sein, die der Bedeutung nach zusammengehören, z. B. solche, die sich auf das Kriegswesen, auf die Verhandlungen vor Gericht beziehen. Ebenso wird auf die Wortableitung Rücksicht zu nehmen sein, so dafs die Worte beispielsweise in folgender Anordnung vorgeführt werden:

βασιλεύω	— *ἡ βασιλεία*	*ἀκριβής*	— *ἡ ἀκρίβεια*
δουλεύω	— *ἡ δουλεία*	*ἀληθής*	— *ἡ ἀλήθεια*
θεραπεύω	— *ἡ θεραπεία*	*ἀσεβής*	— *ἡ ἀσέβεια*
παιδεύω	— *ἡ παιδεία*	*εὐσεβής*	— *ἡ εὐσέβεια*
πορεύομαι	— *ἡ πορεία*	*ἀσθενής*	— *ἡ ἀσθένεια*
πρεσβεύω	— *ἡ πρεσβεία*	*ἀσφαλής*	— *ἡ ἀσφάλεια*
στρατεύω	— *ἡ στρατεία*	*συγγενής*	— *ἡ συγγένεια*

Die schon erlernten Vokabeln sind dabei wieder mit anzuwenden und werden auf diese Weise repetiert. Aufserdem werden in II in gröfserer Menge als früher gewisse Wortverbindungen einzuprägen sein, z. B. die zahlreichen Wendungen mit dem Verbum *ποιεῖσθαι*. Endlich mufs hier unter die Vokabeln mit aufgenommen werden eine richtige, nicht allzu eng begrenzte Auswahl von Eigennamen, vor allem Städte-, Länder- und Völkernamen. Wird dies unterlassen, so wird der Schüler leicht zu der Annahme verleitet, dafs ein Fehler gegen die richtige Form oder den Accent selbst sehr bekannter Eigennamen als garnicht erheblich anzusehen sei.

Die Forderung, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden, findet auch ihre Anwendung auf diejenigen syntaktischen

geln, die in O. III bei Gelegenheit der Lektüre zu besprechen ıd einzuprägen sind. Gewifs wird hierbei von verschiedenen hrern verschieden verfahren werden.

Ich habe in der Voraussetzung, dafs nach wie vor zunächst nophons Anabasis gelesen werde, die im I. Buche dieser Schrift ı häufigsten auftretenden syntaktischen Erscheinungen notiert d schlage auf Grund dieser Notizen für O. III das folgende syntische Pensum vor. Ich zähle die einzelnen Punkte ohne Anbe der grammatischen Kapitel, unter welche sie gehören, her d fasse mich möglichst kurz. Denn ich nehme an, dafs die rm der Besprechung an die auf jeder Anstalt eingeführte Grammtik sich anschliefse, damit in II ein Umlernen vermieden werde.

βασιλεύς = der Perserkönig (findet sich 50 mal im I. Buche).

μέγας βασιλεύς (4, 11 *βασιλεὺς μέγας*) = der Grofskönig mal).

ὁ ἀνήρ, οὗ τοὺς παῖδας εἶδον = l'homme dont j'ai vu s enfants (3 mal).

Attributive Bestimmungen werden zwischen Artikel und Subntivum eingeschoben:

a) *αἱ ἐκ Πελοποννήσου νῆες* (4, 2), *οἱ παρὰ Ἀβροκόμα μισθοφόροι* (4, 3) (im ganzen 18 mal).

b) *ἔγνως τὴν σαυτοῦ δύναμιν* (6, 7), oft.

Das Prädikatsnomen steht ohne Artikel (*πάντων πάντα ἄπιστος ἐνομίζετο* (9, 2), *ἔκριναν δ' αὐτὸν . . . φιλομαθέστατον ναι καὶ μελετηρότατον* (9, 5).

Die Verba *ὀνινάναι, ὠφελεῖν, εὖ ποιεῖν, ἀδικεῖν, κακῶς ποιεῖν* gieren den Accusativ und bilden ein persönliches Passivum (13 mal).

Der Accusativ steht zur Bezeichnung der Ausdehnung in ıum (26 mal) und Zeit (15 mal).

Zum Objektsaccusativ gesellt sich ein Prädikatsaccusativ bei n Verbis zu etwas machen, ernennen, für etwas halten (13 mal: *οιεῖν* 1, 2. 9, 6. [*ποιεῖσθαι* 9, 20.] *ἀποδεικνύναι* 1, 2. 9, 7. *αλεῖν* 2, 8. *νομίζειν* 2, 27. 4, 9. 9, 2. *οἴεσθαι* 9, 29. *γιγνώκειν* 9, 20. *κρίνειν* 9, 20. *εὑρίσκειν* 9, 29).

Der Dativ steht auf die Frage „wann?", wenn mit dem Subantiv, das den Zeitabschnitt bezeichnet, eine Ordinalzahl veranden ist.

Dem lateinischen Ablat. mensurae entspricht der griechische at. mensurae. (*χρῆσθαι* mit dem Dativ, resp. doppelten Dativ, ird bei Gelegenheit der Formenlehre gelernt und geübt.)

Der Genetiv steht (als sogenannter Genet. comparationis) bei n Verbis des Herrschens und Anführens (*ἄρχειν* 1, 8. 4, 10. , 11. 8, 9. 9, 19. 31. 10, 7. *ἡγεῖσθαι* 7, 1. 9, 31. *στρατηεῖν* 4, 3[1]).

[1]) Bei *προτιμᾶν* 4, 14, *περιμεῖναι* 9, 24 und *ὑστερεῖν* 7, 12 wird an diesen brauch zu erinnern sein.

Dem lateinischen Ablativ der Trennung entspricht der griechische Genetiv der Trennung (*κωλύειν* 6, 2. *διέχειν* 10, 4. *παύεσθαι* 6, 6).

Bei den Ausdrücken des Mangels, Überflusses u. a. (bei Verbis und Adjektivis) steht der Genetiv (*δέομαι* 1, 10. 2, 14. 5, 14. [9, 23]. *πίμπλημι* 5, 10. 10, 12. *ἀπορέω* 7, 3. *ψιλόομαι* 10, 13. *μεστός* 4, 9. 10, 18. *πλήρης* 2, 7. 4, 9. 5, 1. 8, 9. *σύμπλεως* 2, 22. *ἔρημος* 3, 6. *κενός* 8, 20).

Die Städtenamen werden mit den Präpositionen konstruiert (*εἰς*, *ἐν*, *ἐξ*).

Als gelernt bei Gelegenheit der Formenlehre setze ich voraus:

1) *οὗτος ὁ ἀνήρ* (*ὅδε*, *ἐκεῖνος ὁ ἀ.*).
ὁ ἀνὴρ αὐτός der Mann selbst } wie im Deutschen.
ὁ αὐτὸς ἀνήρ derselbe Mann }

2) Die gewöhnliche Anwendung des Personalpronomens.

Der Potentialis wird ausgedrückt durch den Optativ mit *ἄν* (3, 17. 19 u. oft).

In den Finalsätzen steht nach einem Tempus der ersten Klasse der Konjunktiv, nach einem Tempus der zweiten Klasse der Optativ. Damit = *ὅπως*, *ὡς*, *ἵνα*, damit nicht = *ὅπως μή*, *ἵνα μή*.

Ich fürchte, dafs = *φοβοῦμαι* (*δέδια*), *μή*.

Ich fürchte, dafs nicht = *φοβοῦμαι* (*δέδια*), *μὴ οὐ*.

Die Konstruktion ist dieselbe wie die der finalen Sätze.

Die Infinitivkonstruktion steht als Objekt

1) bei den Verbis des Sagens und Meinens. *οὔ φημι* = *nego*. Bei den Verbis des Hoffens und Versprechens steht der Infinitivus futuri.
λέγομαι wird in der Bedeutung von *dicor* persönlich konstruiert (2, 8. 9. 12. 14. 21 u. oft).

2) bei allen Verbis, die eine Absicht bezeichnen (*κελεύειν* 1, 11. 2, 2 u. oft. *παρακελεύεσθαι* 7, 9. *παραγγέλλειν* 8, 3. *ἐβόα ἄγειν τὸ στράτευμα* 8, 12; vgl. 8, 19. *δέομαι* 4, 14. 5, 14).

Das Participium futuri, häufig mit *ὡς* verbunden, hat finalen Sinn (1, 3. 3, 13. 7, 1. 10, 16).

παρὼν ἐτύγχανε er war gerade zugegen (1, 2. 8. 10. 9, 31. 10, 3).

ἔλαθον ἀπελθών ich ging unbemerkt fort (1, 10. 3, 17).

φθάνω λαμβάνων ich nehme früher (3, 14).

δῆλός εἰμι, *φανερός εἰμι*, *φαίνομαι ἐπιβουλεύων* = *apparet me insidias struere* (5, 9. 6, 8. 9, 11. 19). *ἔχων* = „mit“.

Das Participium steht in Verbindung mit Verbis sentiendi, um eine Thatsache, einen Zustand zu bezeichnen (*ὁρᾶν* 5, 12. 8, 21. 28. 9, 19. 23. 10, 12. *θεᾶσθαι* 9, 4. *ἀκούειν* 4, 5. *αἰσθάνεσθαι* 4, 16. 9, 31. *πυνθάνεσθαι* 7, 16. *εἰδέναι* 10, 16).

In Nebensätzen wird in der Regel das Futurum I ersetzt durch den Coniunct. praes. mit ἄν, das Fut. II stets durch den Coniunct. aor. mit ἄν. εἰ + ἄν = ἐάν, ἤν. Der Futurbegriff mufs im Nebensatze (wie im Lateinischen) ausgedrückt werden, wenn der Hauptsatz futurischen Sinn hat (futurum, imperativus, δεῖ, χρή[1]).

ὥςτε = und so, daher, *itaque*, wird mit dem Indicativ verbunden (1, 8. 3, 10. 12.[2]) 7, 7. 19. 9, 13. 10, 19). ὥςτε = „so dafs" wird mit dem Infinitiv konstruiert (5, 13. 9, 15).

Diese syntaktischen Regeln halte ich in O. III für völlig ausreichend. Eine erhebliche Vermehrung ihrer Zahl müfste der sicheren Einprägung der Formenlehre Nachteil bringen. Möglichst festes Wissen der Formenlehre aber ist die beste Basis, auf der von II an eine schneller fortschreitende Lektüre sich aufbauen kann. Dafs in der Formenlehre sich bis jetzt an vielen Anstalten bei Sekundanern grofse Unsicherheit gezeigt hat, ist wohl auch auf Rechnung des Umstandes zu schreiben, dafs vielfach in O. III von Anfang an zwei Stunden für Homer angesetzt waren. Mit Freuden ist es daher zu begrüfsen, dafs die Behörde den von manchen Seiten gemachten Vorschlag, auch jetzt für Homer wenigstens im letzten Quartale von O. III wöchentlich zwei Stunden anzusetzen, nicht gebilligt hat. Die Bewältigung der sogenannten unregelmäfsigen Verba, unter denen in erster Linie die „kleinen Verba" (φημί, κάθημαι, οἶδα u. s. w.) zu lernen sein werden, halte ich bei drei wöchentlichen Stunden in der Zeit von den Sommerferien bis Ostern für recht wohl ausführbar, wenn man die Lektüre nicht für zu heilig und unantastbar ansieht, um wichtige Dinge aus der Formenlehre, sobald sich dazu Gelegenheit darbietet, am Anfang oder Ende der Stunde oder auch (ich wage es dreist auszusprechen) mitten in der Stunde nach Durchnahme eines Satzes zu repetieren. Allerdings würde eine Störung des Unterrichtes durch Krankheit des Lehrers oder durch Fehlen eines Teiles der Schüler gerade hierbei sich empfindlich bemerkbar machen.

Ich fasse die letzten Erörterungen kurz zusammen. In den ersten vier Semestern lassen sich die attische Formenlehre und die zum Verständnisse der Lektüre und einem schnelleren Fortschreiten derselben erforderlichen syntaktischen Regeln einprägen, wenn in dieser Zeit die Grammatik in den Vordergrund gestellt wird, der Art, dafs in den fünf ersten Vierteljahren aufser der Grammatik und dem Vokabellernen nur solche Übersetzungsübungen vorgenommen werden, welche der Einübung der Grammatik dienen, und wenn andererseits bei der Lektüre immer wieder Veranlassung genommen wird, die bereits erlernten Formen zu repetieren. Die Homer-

[1]) Da die anderen hypothetischen Fälle nur ganz vereinzelt im I. Buche vorkommen, ist ihre Besprechung in III zwecklos.

[2]) An dieser Stelle ist die Kopula fortgelassen.

lektüre und aller darauf bezügliche propädeutische Unterricht fällt als verfrüht weg. Da nun an vielen Anstalten bisher wöchentlich zwei Stunden in O. III für Homer bestimmt waren, so werden auf diese Weise von der Einbufse, die jetzt die Stundenzahl im Griechischen bis O. III incl. erleidet, $40 \times 2 = 80$ Stunden gedeckt. Es enthält aber bis zu dem angegebenen Zeitpunkte der jetzige Stundenplan im Vergleich mit dem früheren ein Minus von $3 \times 6 \times 40 - 2 \times 7 \times 40 = 720 - 560 = 160$ Stunden. Von den noch restierenden 80 Stunden ist ein nicht ganz unerheblicher Teil bereits gedeckt durch zweckmäfsiger eingerichtete Grammatiken, Übungsbücher und Vokabularien. Aber freilich man würde sich wohl einer Selbsttäuschung überlassen, wenn man meinte, es liefse sich genau eben so viel wie bisher bis zur Versetzung nach U. II leisten. Denn gerade die erwähnte gröfsere Zweckmäfsigkeit gewisser Unterrichtsmittel trägt im wesentlichen ihre Früchte auf einer späteren Stufe. Auch der Vorteil, den das Griechische in Zukunft durch festes Innehalten der Jahresversetzungen erhält, erstreckt sich weniger auf III. Denn es dürfte wenige Anstalten geben, an denen hierdurch eine Neuerung hervorgerufen würde. Die Zahl der Gymnasien mit halbjährigen Kursen sowie die der Anstalten mit ungeteilter III war eine verschwindend geringe, und bei dem Verfahren, in getrennter Tertia bei jährigem Pensum zurückgebliebene Schüler nach dem dritten Semester ascendieren zu lassen, liegt das Unpraktische zu klar am Tage, als dafs man annehmen könnte, dieser Modus sei häufig üblich gewesen.

Wo also soll eine Kürzung des bisherigen Pensums eintreten? Es bleibt nur eine Antwort übrig: Bei der Lektüre.

Was bis jetzt bis O. III incl. gelesen worden ist, läfst sich nicht mit wenig Worten angeben. Manche Anstalten begannen schon in U. III mit Xenophon, sei es im ersten oder zweiten Semester, andere erst in O. III. Ein Lehrer las schneller als der andere. So war das Quantum des von den angehenden Sekundanern der verschiedenen Anstalten oder, falls ein Wechsel der Anstalten stattgefunden hatte, das Quantum des von den Sekundanern derselben Anstalt Gelesenen oft ein verschiedenes. Gerade durch Aufhebung dieser Verschiedenheit könnte nun wieder ein Teil der wegfallenden griechischen Stunden ersetzt werden. Es käme darauf an, dafs man sich über ein ganz bestimmtes Pensum der Lektüre für diese Stufe und, soweit dies thunlich ist, über die Behandlungsweise derselben einigte. Denn gerade die grofse Verschiedenheit in der Behandlung der Schriftsteller ruft manchen Zeitverlust hervor. Man hat nach meinem Dafürhalten auf diesen Punkt noch nicht das genügende Gewicht gelegt. Man hat wohl die Frage zum Gegenstand eingehender Erörterung gemacht: „Wie ist der Geschichtsunterricht zu erteilen?“ oder die: „Soll bei der Durchnahme der griechischen Grammatik auf Gymnasien Rücksicht auf die vergleichende Sprachforschung genommen

werden?" Der Lektüre gegenüber hat man sich mit mehr allgemeinen Bemerkungen abgefunden. Es heifst da: Sie soll nicht zur Dienerin der Grammatik erniedrigt werden. Es soll auf die Realien Gewicht gelegt, der Zusammenhang beständig betont werden. Aber was nach der Lektüre von drei Büchern Cäsar oder zwei Büchern Xenophon eigentlich erzielt werden soll, oder ob es da vielleicht nicht ein so fest bestimmbares Ziel geben soll wie in anderen Unterrichtsfächern, das finde ich nirgends mit Entschiedenheit ausgesprochen. Läfst sich denn ferner zwar genau vorschreiben, wie der Lehrer in der Stunde verfahren mufs, um den Schülern nicht nur das nötige Verständnis, sondern auch das nötige Wissen vom Mittelalter beizubringen, nicht aber vorschreiben, wie etwa eine Rede des Lysias traktiert werden müsse? Freilich wird gerade der gute Lehrer einer solchen Vorschrift am wenigsten bedürfen. Aber es ist eben niemand von Anfang an ein guter Lehrer, und je gröfsere Neigung jemand zum Unterrichten und je gröfsere Liebe jemand zu seinen Schülern selbst hat, um so mehr wird es ihn interessieren, zu erfahren, welche Methode des Unterrichtes auch auf diesem Gebiete erfahrene Lehrer mit Erfolg angewandt haben. Sicher würde es sich empfehlen, wenn in den Schulprogrammen statt solcher Notizen wie „O. II S. Lysias, Rede gegen Eratosthenes, W. Herodot, Buch VII mit Auswahl", die kaum irgend welches Interesse zu erwecken imstande sind, öfters einmal eine Dispositon einer Rede des Lysias abgedruckt würde [1]), wie sie der Lehrer durchgenommen hat, resp. hat anfertigen lassen, oder wenn in kürzester Form veröffentlicht würde, welche sprachlichen Erscheinungen bei Gelegenheit der Herodotlektüre der Lehrer hat wirklich merken lassen, oder auch wenn direkt einige Stunden der Lektüre in ihrem Verlaufe genau beschrieben würden [2]).

Fiele der Abdruck der Klassenpensa fort, so könnte jedesmal schon auf demselben Raume eine derartige Notiz Platz finden.

Die Behandlung des Schriftstellers ist selbstredend eine verschiedene, je nach dem Inhalte, besonders aber auch nach der Klasse. Cäsars Bellum Gallicum und Xenophons Anabasis würden eine ganz passende Lektüre für I abgeben, wenn sie nicht schon in III vorweggenommen wären und die vorhandene Zeit nicht der Lösung schwierigerer Aufgaben bestimmt wäre. Aber freilich die Übersetzung selbst und die Besprechung würde ganz anders sein als in III.

Was soll nun Pensum in O. III sein, und wie soll es durchgenommen werden? Ich habe keine Gründe, um gegen die Beibehaltung der Anabasis Xenophons zu polemisieren, obwohl ich konstatieren möchte, dafs doch recht grofse Schwierigkeiten für den

---

[1]) Vgl. die Abhandlungen von W. Münscher, Gliederung des Platonischen Protagoras und dreier Staatsreden des Demosthenes. Progr. Jauer 1883.

[2]) Wie dies Direktor Frick in Halle in anderen Fächern durch seine „Mitteilungen aus der Praxis des seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen" (in dieser Zeitschrift 1883 und 1884) bereits gethan hat.

Tertianer sich beim Übersetzen des I. Buches darbieten. So wird das ganze neunte Kapitel, die laudatio des Cyrus, für den Durchschnittsschüler von O. III auch nach vorhergegangener Besprechung der ersten acht Kapitel keineswegs leicht sein. Ich möchte nun vorschlagen, dafs dieses I. Buch gewissermafsen den Kanon der Lektüre für O. III zu bilden habe. Bei der Lektüre soll beständig Rücksicht genommen werden auf die Formenlehre und auf diejenigen syntaktischen Regeln, die bei der Versetzung nach II sicheres Eigentum des Schülers sein sollen. Dadurch und durch Anschlufs aller Übersetzungsübungen an dieses I. Buch ist zu erreichen, dafs der Schüler auch einen sprachlichen Gewinn einernte. Er mufs aber am Schlusse des Schuljahres auch eine seinem geistigen Standpunkt angemessene sichere Kenntnis der griechischen und persischen Verhältnisse zur Zeit der Unternehmung des jüngeren Cyrus besitzen, mufs über die im I. Buche vorkommenden Hauptpersonen, über die wichtigsten Örtlichkeiten und über den Zusammenhang des Gelesenen Auskunft geben und jede ihm vorgelegte Stelle des I. Buches übersetzen können. Dies setzt freilich voraus, dafs die angeführten Dinge wiederholt besprochen und abgefragt worden sind, und dafs der ganze Text mehrfach in kleineren und gröfseren Particen repetiert worden ist. Nun umfafst das Wintersemester immer über 20 Wochen, enthält also bei vier wöchentlichen Xenophonstunden immer über 80 Stunden. Dazu kommen vor Michaelis etwa $3\times8 = 24$ oder $4\times8 = 32$ Stunden (in jeder Woche 3 oder 4). Das I. Buch der Anabasis enthält 295 §§. Ich würde nun für die erste Zeit ein möglichst kleines Stundenpensum ansetzen, etwa 3 §§. Die überschüssige Zeit würde auf Repetitionen des Gelesenen zu verwenden sein. Auch nach Michaelis würde ich die Lektüre noch so langsam fortschreiten lassen, dafs nur etwa vier neue §§ in jeder Stunde dazu kommen. Somit wäre der Kanon gegen Weihnachten beendet. In der Zeit bis Ostern könnte dreierlei vorgenommen werden:

1) Repetitionen gröfserer Abschnitte;
2) hin und wieder schnellere Lektüre eines in sich zusammenhängenden Stückes aus einem anderen Buche, resp., wenn in U. II die Anabasis weiter gelesen werden soll, eines grofsen Teiles des zweiten Buches von Anfang an im Zusammenhange;
3) Übungen im Extemporeübersetzen. Denn bei dem Stande des zu dieser Zeit bereits erlangten grammatischen Wissens und dem Quantum der erlernten Vokabeln und des mit genauer Besprechung Gelesenen kann der Schüler wohl befähigt sein, leichtere Stellen derselben Schrift auch ohne Vorbereitung zu lesen[1]).

In II sind $2\times7\times40 = 560$ Stunden Griechisch gegen $2\times6\times40 = 480$ Stunden nach der früheren Stundenverteilung. Also

---

[1]) Schiller in Giefsen läfst an seiner Anstalt in O. III lesen: Anab. I und II 1—5, aufserdem 300 Verse Homer.

t sich hier ein Plus von 80 Stunden. Wollte man rein nisch verfahren, so würde man diese 80 Stunden einfach n III um 80 Stunden gekürzten Homer zuweisen. Allein ann man nun unangefochten behaupten, dafs dem Schüler, iit der Kenntnis der gesamten attischen Formenlehre an omer herantritt, auch von Anfang an mehr zugemutet werden Trotzdem würde ich für die Überweisung der 80 Stunden Dichterlektüre sein, damit es möglich wäre, in O. II manches rragende aus der Lyrik zu lesen, wäre nicht bei der Verg nach I zum Nachweis der grammatischen Sicherheit das um zu liefern. Da diese Forderung besteht, so halte ich es veckmäfsig, von den 80 disponiblen Stunden nur 20 der ·lektüre bestimmt ·zu überlassen und zwar in der Weise, dafs ›en, wenn eine Trennung zwischen prosaischer und poetischer ·e im Stundenplan angesetzt ist, dem ersten Semester der ugewisen werden, damit gleich von Anfang an ein energisches ben des neuen Gegenstandes ermöglicht werde. Wenn dann ı ersten Stunden die Schüler bei den ersten 150 bis 200 ı des I. Gesanges der Odyssee zur Präparation in der Klasse itet werden und ihnen das Verständnis der epischen Formen ›t wird, können sie von Pfingsten an spätestens sich selbg präparieren, vorausgesetzt, dafs auf Schwierigkeiten bei räparation jedesmal vorher hingewiesen wird.

Iber das Mafs der Lektüre scheint man bisher sehr verener Ansicht gewesen zu sein. Man vergleiche darüber de Notizen aus Schulprogrammen. Es wurde beispielsweise huljahre 1882/83 gelesen

m Friedr.-Wilh.-G. in Kottbus in U. II 2 B. (3. 4), in O. II 11 B. (20—24, 5—10).

m K. Kath. G. in Glogau in U. II 3 B. (3—5), in O. II 4 B. in der Klasse (1. 2. 12. 13), 2 B. privatim (3. 20).

m Kaiserin-Augusta-G. in Charlottenburg in U. II 3 B. (12—14), in O. II 12 B. (7—18).

m K. G. in Gnesen in U. II 4 B. (21—24), in O. II 6 B. (21—24. 1. 2).

m K. Friedr.-G. in Frankfurt a. O. in U. II 5 B. (1—5), in O. II 14 B. (4. 5. 11—22).

m Marienstifts-G. in Stettin in U. II 6 B. (7—9. 10—12), in O. II 12 B. (19—24. 13—18).

m Wilh.-G. in Eberswalde in II 7 B. (2—4. 16—19).

m G. in Landsberg a. W. in U. II 8 B. (1—5. 6—8), in O. II 13 B. (12—24).

m G. in Guben in U. II 9 B. (13—16. 18—22), in O. II 15 B. (12—18. 5. 6. 19—24. Auswahl aus Solon, Tyrtaeus u. a.[1]).

---

[1] Im Wintersemester drei Stunden.

am K. Ev. G. in Glogau in U. II 10 B. (3—12), in O. II 12 B. (13—24).

am Johannes-G. in Breslau in U. II 12 B. (1—12).

Aus dieser Zusammenstellung geht hervor:

1) dafs man an verschiedenen Anstalten in diesem Gegenstande sehr verschiedenartige Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Sekundaner glaubte stellen zu können;
2) dafs man in verschiedenen Kollegien auch sehr von einander abwich in der Ansicht, was ein Gymnasiast überhaupt von der Odyssee gelesen haben müsse.

Wenn es nun auch von den einzelnen Anstalten dankbar anerkannt werden mufs, dafs die Behörde bei der Begutachtung des alljährlich eingesandten Lehrplanes in dem Quantum der Lektüre nicht ein allgemeines Nivellieren erstrebt, sondern den verschiedenen Gymnasien in dieser Hinsicht, so zu sagen, ein individuelles Leben gestattet, so meine ich doch, dafs ein gar zu weites Auseinandergehen hierbei nicht der sonstigen Gleichmäfsigkeit der Anforderungen an den unter sich gleichen Anstalten entspricht.

Die neue Prüfungsordnung betont, dafs es beim Nachweise der Reife nicht lediglich darauf ankomme, dafs der Examinand eine gewisse Fähigkeit besitze, bestimmte Schriftsteller auch ohne Vorbereitung zu verstehen und zu übersetzen, sondern auch darauf, was er überhaupt gelesen habe. Dieser Anschauung würde es entsprechen, wenn bei der Homerlektüre, der auf jedem Gymnasium eine für einen einzelnen Schriftsteller nicht ganz unbeträchtliche Zahl von Stunden zugewiesen ist, durch irgend ein Übereinkommen festgestellt würde, innerhalb welcher Grenzen etwa sich das Quantum der Lektüre zu bewegen habe, resp. welches das Minimum des zu Lesenden sein solle.

Ich für meinen Teil habe es schon unter den bisherigen Verhältnissen (bei Beginn der Homerlektüre in O. III) für schwer durchführbar angesehen, dafs in U. II derselbe oder annähernd derselbe Umfang der Lektüre bewältigt werde wie in O. II. Ich halte auch in Zukunft, selbst wenn man der U. II 20 Stunden mehr zuweist, an dieser Ansicht fest. Ich meine, dafs die Durchnahme und Einprägung der Homerischen Formen bei der Lektüre und durch dieselbe ganz der U. II zufallen müsse, und dafs aus diesem Grunde, und weil die Aneignung des grofsenteils neuen Vokabelvorrates zunächst dem Schüler nicht geringe Mühe zu verursachen scheint, die Präparation von einer kleinen Anzahl von Versen sehr allmählich zu einer gröfseren fortschreiten müsse. Genauere Normalzahlen lassen sich in dieser Hinsicht nicht aufstellen. Und doch möchte ich hier angeben, wie ich für meine Person mir die Einrichtung denke, wenn es auch nur deshalb wäre, um eventuell divergierende Ansichten kennen zu lernen. Ich denke, dafs man nach gehöriger Anleitung zur Präparation spätestens

Pfingsten an 15 bis 20 Verse für die Stunde verlange und bis zu Sommerferien etwa zu 25 Versen fortschreite; am Schlusse Sommersemesters können etwa 35 Verse in einer Stunde ge- werden. Über die Zahl von 50 Versen würde ich selbst Ende des Wintersemesters nicht hinausgehen. Jeder Gesang , nachdem er gelesen ist, noch einmal im Zusammenhange iederholen und am Schlusse des Schuljahres werden aus den enen Büchern auch ohne vorhergegangene Vorbereitung ere Abschnitte zu repetieren sein. Darnach würden auf U. II 6 Bücher Odyssee fallen. Sind die an diese Klasse zu stellen- Anforderungen erfüllt, dann kann in O. II von Anfang an ntlich schneller gelesen werden, und ich würde kein Beden- tragen, dieser Klasse 10 bis 12 Bücher zuzuweisen. Dabei eint mir das an manchen Anstalten beobachtete Verfahren nders empfehlenswert zu sein, abwechselnd das eine Buch amer, mit Besprechungen über Homerische Formen und Ein- n auf die Sprache. zu lesen, das andere schneller oder, wie es zu nennen pflegt, kursorisch. Dafs auf diese Weise nicht 24 Gesänge gelesen werden, würde ich als einen nicht gar rofsen Nachteil ansehen. Jedenfalls halte ich es nicht für ich, dafs bei einer erheblichen Mehrforderung der Lektüre wünschenswerte Kenntnis der Homerischen Formen und ihrer rung bei der überwiegenden Mehrzahl der Schüler erzielt e, ohne Überbürdung hervorzurufen.

Ist bei der Homerlektüre in U. II wegen des Ringens mit formalen Schwierigkeiten zunächst ein nur langsames Vorwärts- iten möglich, so ist dagegen zu wünschen, dafs bei der ı, um dem Schüler nicht die Lust am Griechischen zu verleiden, tgegengesetzter Weise verfahren, dafs möglichst schnell und besonderer Hervorkehrung des Inhaltes und Zusammenhanges en werde. Hält man diesen Standpunkt für berechtigt, dann man auch die Konsequenz daraus ziehen müssen, dafs man I. II eine Lektüre wähle. die der Obertertianerlektüre möglichst artig ist, d. h. man wird in erster Linie an die Fortsetzung begonnenen Anabasis zu denken haben. Ohne besondere ierigkeit werden davon vier Bücher gelesen werden können. aber einerseits die zurückbleibenden Schüler nicht zu bequem dem Unterrichte gegenüber apathisch zu machen, andererseits lem Lehrer beim Unterrichte nicht die frische Freudigkeit zu trächtigen, wird es sich empfehlen, Jahr um Jahr mit dem zu wechseln. Als das am wenigsten von der Anabasis in ruck und Vokabelvorrat Differierende bieten sich Xenophons nika dar. Auch aus diesen können in einem Jahre vier Bücher en werden. Sollten sich die Reden des Kritias und Thera- s im 2. Buche für eine schwächere Abteilung als zu schwierig sen, so könnten sie zunächst überschlagen werden, um für den ıfs des Schuljahres aufgespart zu bleiben; zu diesem Zeitpunkte

mufs jedenfalls eine Repetition des Gelesenen in der Weise veranst
werden, dafs manche Abschnitte mittelst Inhaltsangabe, andere d
nochmaliges schnelles Übersetzen wieder vorgeführt werden.
selbst habe jene Reden an ihrer Stelle mit einer mittelmäfs
Klasse gelesen, bin aber recht langsam vorwärts gekommen.
die Wahl der Hellenika spricht auch der Umstand, dafs die Sch
einen Teil des Geschichtspensums ihrer Klasse ausführlich aus
Quelle kennen lernen.

Die Anabasis Arrians schreitet, wie ich mehrere Jahre
probt habe, in U. II zu langsam fort und wirkt deshalb, s
wenn man immer wieder den Inhalt repetiert und den Zusamn
hang betont, auf einen grofsen Teil der Schüler ermüdend.
her würde ich sie für diese Klasse nicht befürworten. Für
Übungen im Extemporeübersetzen, die im Hinblick auf die
Ostern 1883 eingeführte Abiturientenarbeit nachdrücklicher
trieben werden müssen, als es bisher an manchen Orten gesc
wird jedenfalls vom 2. Semester an alle vierzehn Tage eine St
mit Regelmäfsigkeit zu verwenden sein. Im ersten Halbjahre w
ich diese Übungen schon deswegen nur selten vornehmen,
in demselben nur zwei Stunden wöchentlich dem Prosaiker
fallen.

In O. II würde ich bei einer durchschnittlich mäfsig bega
Abteilung durchweg zwei Stunden dem Homer, drei Stunden
Prosaiker zuweisen. Glaubt ein Lehrer, es mit einem bess
Cötus ohne Schaden für das notwendige Wissen durchführen
können, dann würde ich es als sehr wünschenswert ansehen, w
etwa zehn bis zwanzig Stunden auf die Lyriker verwandt wür
Begabteren Schülern fällt diese Lektüre ziemlich leicht und
ihnen sehr sympathisch, und vielleicht würden gerade diese
dichte wie die des Horatius auch von manchem Nichtphilolo
später wieder einmal vorgenommen werden.

Unter den Prosaikern scheint in O. II Lysias als kanon
zu gelten. Diese Stellung wird er sicher behalten müssen,
lange man aus der Prima nicht den grofsen Demosthenes verba
Ich bin am wenigsten geneigt, dagegen aufzutreten. Aber
Bemerkung kann ich nicht unterdrücken. Bei aller Vorliebe
Lysias mufs man doch zugestehen, dafs gerade in denjeni
längeren Reden, welche vorzugsweise auf Gymnasien gelesen
werden scheinen (XII und XIII gegen Erotosthenes und ge
Agoratus) das rhetorische Element, der Appell an das Gefühl,
die persönlichen Interessen der Richter, sehr in den Vordergr
tritt, während die sachlichen Beweisgründe nicht immer ül
zeugend wirken. Deshalb werden freilich die genannten Re
nicht aus dem Lehrplane zu streichen sein; denn durch diese
und durch die dazu erforderlichen Erklärungen wird den Schül
ein lebendiges Bild von dem bewegten politischen Leben in
letzten Zeit des peloponnesischen Krieges und der darauf folgend

t entrollt, und die Persönlichkeit des Lysias in ihrem wechsellen Schicksal tritt gerade durch sie besonders hervor oder fs durch den Lehrer hervorgehoben werden. Aber es wird üg sein, wenn eine von diesen Reden gelesen wird, ein deriges Tempo innezuhalten, dafs aufserdem entweder ein oder ei von den kleineren Reden desselben Redners oder eine Schrift ı Lucian gelesen werden kann. Lucian hat, wenn auch manche kabel nachgeschlagen werden mufs, für den Schüler dieser ıfe grofsen Reiz, und die Lektüre desselben geht verhältnisfsig schnell vorwärts. Als selbstverständlich sehe ich es dabei dafs dem Schüler die kommentierte Ausgabe von J. Sommerıdt nicht nur gestattet, sondern geradezu empfohlen wird.

Für das zweite (aber wegen des den Schülern neuen Dialektes ht für das erste) Semester eignet sich in O. II wohl kein hriftsteller so wie Herodot. Nach kurzer Anleitung zur Präpaion lesen sie sich sehr bald in diesen Schriftsteller ein und en ihn gern. Als Mafs des zu Lesenden halte ich aufser den ungen im Extemporeübersetzen etwa 150 Kapitel für das :htige, so dafs jedesmal ein Buch gelesen werden kann, wenn n bei den längeren Büchern die Extemporierübungen demselben che entnimmt.

Privatlektüre würde ich für U. II nicht ansetzen. In O. II rde ich für dieselbe ein noch nicht gelesenes Buch der Anais oder der Hellenika für das ganze Jahr wählen, in der Weise, 's dasselbe über das ganze Jahr verteilt und jedesmal ein Kapitel einer Stunde gelesen wird. Am Schlusse ist in einer besonderen ınde der Inhalt des ganzen Buches zu rekapitulieren und ige Stücke daraus ohne besondere Präparation zu repetieren.

Mit Bezug auf das grammatische Pensum heifst es in den lgemeinen Bestimmungen betreffend die Änderungen in der grenzung der Lehrpensa infolge der Lehrpläne vom 31. März ;2": „Die Hauptlehren der Syntax bilden unter steter Verbindung . der erforderlichen Repetition der Formenlehre die grammatische ıraufgabe der II" und an einer anderen Stelle derselben Verung: „In der Bestimmung der syntaktischen Lehraufgabe der ist absichtlich unterlassen worden, entsprechend den von einigen ten gestellten Vorschlägen, der U. II die Syntax des Nomens, · O. II die des Verbums zuzuweisen". Bisher ist wohl bei geter Sekunda an den allermeisten Anstalten im Anschlufs an vorhandenen Grammatiken und Übungsbücher der grammatische ff so geschieden worden, dafs im grofsen und ganzen der U. II Syntax des Nomens, des Pronomens, des Artikels und der ıpositionen, der O. II die des Verbums, der Konjunktionen und gationen zugewiesen wurde. Und sicher ist es wegen der :ht seltenen Versetzung von Beamten und Offizieren, deren hne höhere Lehranstalten besuchen, in deren Interesse zu ıuschen, dafs in denjenigen Gegenständen, in welchen die An-

eignung eines festen Wissens von allen Schülern verl:
wie Mathematik, Geschichte und Grammatik der alten
die Pensa an allen Anstalten möglichst gleich vert
Trotzdem ist es sehr dankbar hinzunehmen, dafs die U
behörde hier nicht dekretierend aufgetreten ist. Denn
brauchen die durch die revidierten Lehrpläne herb
Neuerungen Zeit, um sich zu fester Gestalt zu formieren
seits ist gerade infolge jener Lehrpläne auf vielen Seiter
Eifer erwacht, um durch mühevolle Arbeiten vor allem
derung gerecht zu werden, das Wesentliche vom Unw
zu scheiden [1]). Erst wenn diese Arbeiten zu einem ge
schlusse gelangt sein und einen deutlichen Überblick
werden, wird auch in der griechischen Grammatik für
Sekunden ein fester Plan möglich sein und nach mein
dann allerdings auch geboten erscheinen. Wenn mi
freilich noch nicht auf statistisches Material gegründete
tung nicht trügt, so werden unter der Voraussetzung
oben aufgestellte syntaktische Pensum für O. III eingepr
allererst in U. II zu traktieren sein:

1) eine Wiederholung eben jenes Pensums; 2) (
Fall; 3) die Regeln über die Präpositionen (etwa in de
wie in der Grammatik von Franke-Bamberg); 4) H
über den Gebrauch des Mediums (grofsenteils als Vo
lernen); 5) das Wichtigste über den Gebrauch der !
(Unterschied zwischen οὐ und μή).

Diese syntaktischen Kenntnisse helfen dem Schül
lich bei der Lektüre und befähigen ihn auch, gelesene
zu retrovertieren. Daran würde ich die Repetition de
lehre und in systematischer Ordnung die Kasuslehre
scheidung alles Unwesentlichen anreihen. — Die Kasus
wohl nach wie vor für die U. II als Pensum sich d
pfehlen, weil sie, wenn man auch noch so sehr auf
blos mechanisches, sondern verstandesmäfsiges Erfassen
dringt, doch entschieden mehr Gedächtnisstoff enthä
Lehre vom Verbum.

Diese fällt der O. II anheim und ist bis Weihnac
lichst zum Abschlufs zu bringen. Nebenher ist noc
Formenlehre zu repetieren. Im letzten Vierteljahre
neben einer Repetition des Pensums von U. II recht
schriftliche Übungen zu veranstalten und zwar jetzt
ohne Anlehnung an die Klassenlektüre, damit auf di
der Schüler eine Art Vorbereitung auf die Versetzungsa
Diese selbst ist so einzurichten, dafs die Vokabeln bi

[1]) Vgl. Heynacher, Was ergiebt sich aus dem Sprachgebra
u. s. w.? — Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachli
richts. Letztere Arbeit ist vor der Veröffentlichung der revidi
pläne erschienen.

te Ausdrücke den Schülern bekannt, und dafs alle in ihr te nen syntaktischen Regeln mehrfach auch schriftlich im des letzten Jahres geübt worden sind. Da aber früher Abiturientenexamen erst der deutsche Text für die Übering ins Griechische diktiert und dem Schüler Zeit gelassen le, ein Konzept anzufertigen, so ist die Forderung eine billige, dies auch jetzt bei dieser Arbeit der Fall sei.

Ich lasse die Aufgaben zu zwei Arbeiten, die ich für die setzung nach Prima anfertigen liefs, folgen, um sie dem Urteile r Fachgenossen zu unterwerfen, und bemerke, dafs ich mit esem Verlangen der Veröffentlichung entsprechender Arbeiten anderen Anstalten zur eigenen Instruktion entgegensehe. Ich kenne allerdings nicht, dafs zur Beurteilung solcher Aufgaben ie Hauptgrundlage fehlt, nämlich die Kenntnis der früher von erselben Abteilung angestellten Übersetzungsübungen.

I. Michaelis 1882[1]).

Da die Hellenen glaubten, sie würden allein nicht imstande in, sich gegen das Heer des Xerxes zu verteidigen, so schickten Gesandte an Gelon[2]), den Sohn des Deinomenes, um ihn zu ten, er möge Hellas helfen. Als dieselben in Syrakus angemen waren, sagten sie zum Könige Folgendes: Die Lacedänier und ihre Bundesgenossen haben uns abgeschickt, um dich zufordern, mit ihnen ein Bündnis gegen den Perserkönig zu liefsen. Dieser hat ein grofses Heer aus ganz Asien zusammenracht in der Absicht, gegen Hellas zu Felde zu ziehen. Er st sagt zwar, er wolle gegen die Athener ziehen, um an ihnen he zu nehmen für das Leid, das sie ihm zugefügt haben. r es giebt niemand, der nicht wüfste, dafs er Gröfseres begehrt, dafs er nicht eher aufhören wird, Krieg zu führen, als bis entweder ganz Hellas unterjocht hat oder selbst den Hellenen erlegen ist. Kämest du uns zu Hilfe, dann dürften wir hoffen, die Perser leicht zu besiegen sind. Thust du es nicht, so t du befürchten müssen, dafs der König, wenn er uns unterfen hat, auch mit dir kämpfen wird, um dich deiner Herrft zu berauben. So redeten die Gesandten. Gelon versprach, Dreiruderer und 20000 Schwerbewaffnete zu stellen und die rderlichen Lebensmittel für das ganze Heer der Hellenen unter Bedingung zu schicken, dafs er, wenn auch nicht die gesamte itmacht, so doch entweder die Flotte oder das Landheer be-

---

[1]) Im Gebrauch ist die Grammatik von Seyffert-Bamberg. Die Stücke iefsen sich nicht an die Klassenlektüre an. Der deutsche Text wurde iert, dann von den Schülern ins Konzept übersetzt und dieses der munten Abschrift beigelegt. Als Zeit wurde vom Direktor für jede Arbeit . Diktat zwei Stunden festgesetzt; bei der zweiten Arbeit erwies sich e Zeit als zu kurz und wurde um zehn Minuten überschritten.

[2]) Gelon Γέλων, -ωνος.

fehlige. Unter diesen Umständen beschlossen die Gesandten, n-Hause zurückzukehren und den Hellenen zu raten, sie soll allein gegen die Perser kämpfen.

II. Ostern 1883.

Im zweiten Jahre der 66. Olympiade beschlofs Dareus, c Scythen in Europa zu bekriegen, um an ihnen Rache zu nehme weil sie etwa 120 Jahre früher in Medien eingefallen waren u nach der Besiegung der Meder 28 Jahre lang über deren Land g herrscht hatten. Als er in Europa angelangt war, befahl er d Ioniern, welche die Mehrzahl der Schiffe gestellt hatten, in d Ister[1]) hineinzufahren, diesen Flufs zu überbrücken und da zu warten, bis er mit der Landmacht dorthin gekommen wäre.

Er selbst zog durch Thracien, unterwarf mit leichter Mü die dortigen Völker und nötigte sie, an dem Zuge gegen die Scyth teilzunehmen. Als das ganze Heer den Isterflufs überschritt hatte, beauftragte der König die Ionier, die Brücke abzubrechei und ihm gleichfalls zu folgen.

Schon waren diese im Begriff, dem Befehl des Königs Fol zu leisten, als Koes[3]), der Sohn des Erxander[4]), der Tyra von Mytilene, jenen fragte, ob es ihm gestattet sei, seine Mein zu äufsern. Als Dareus es ihm erlaubte, riet jener ihm, den A bruch der Brücke zu verbieten und die Ionier mit der Bewachu derselben zu beauftragen. Ich fürchte nicht, fügte er hinzu dafs deinen Truppen von den Scythen etwas Schlimmes zugef wird. Aber es könnte sich ereignen, dafs du nicht imstande bi die Feinde aufzufinden und deinem Heere die Lebensmittel a gehen. Sollte dies geschehen, dann dürfte dir die Brücke v grofsem Nutzen sein. Glaube aber nicht, dafs ich nicht mit ziehen will. Ich werde dir folgen, wohin du auch immer geh magst.

Offenbar hat Koes durch diesen Rat sich um Dareus se wohl verdient gemacht. Hätte der König ihm nicht gehorcht, meine ich, würde er und sein Heer durch die Scythen gänzli vernichtet worden sein.

Aus dem über den Unterricht in II Gesagten geht her dafs ich immer eine Trennung in zwei Jahrescöten anneh Dies halte ich auch für durchaus notwendig, wenn der Umfa der Lektüre nicht erheblich leiden und wenn in der Grammat ein nicht blofs mechanisches, sondern durchdachtes und durch vi fache Übersetzungsübungen befestigtes Wissen erworben werde soll. Namentlich diese Übersetzungsübungen können nicht in g

---

1) Ister Ἴστρος.
2) abbrechen λύειν.
3) Koes Κώης, -ου.
4) Erxander Ἐρξανδρος.
5) fügte er hinzu = sagte er.

nügendem Umfange gemacht werden, wenn das gesamte Pensum auf ein Jahr zusammengedrängt wird.

Grofser-Wittstock stellt in den N. Jahrb. f. Phil. und Pädag. 1883 II (Die Gestaltung des griechischen Unterrichts u. s. w.) die Forderung auf: „Die Kurse der Cöt. B und A (von II) sind parallel, der grammatische Unterrichtsstoff wird also zweimal im Biennium durchgenommen". Er verlangt ferner „wöchentlich eine schriftliche Arbeit, abwechselnd ein Exercitium, z. B. nach Seyffert, und ein Extemporale im Anschlufs an die Lektüre und zugleich mit Rücksicht auf das laufende grammatische Pensum". Dies würde h bei zwei wöchentlichen Stunden nicht zu leisten imstande sein, ler die für II sehr notwendige Wiederholung der Formenlehre üfste ganz unterbleiben. Ich hoffe vielmehr, dafs die Unterrichtsrwaltung, gestützt auf eingehende Beobachtungen, sich in nicht langer Zeit dazu entschliefsen wird, die Trennung der II im iechischen anzuordnen, wie dies für III gleich bei Erlafs der uen Lehrpläne geschehen ist, oder wenigstens dringend anzupfehlen.

Die Forderung von Grofser aber scheint auch mir durchaus rechtigt, dafs (wenn irgend möglich, füge ich hinzu) alle Woche ne schriftliche Arbeit angefertigt, oder dafs doch alle vierzehn Tage n Extemporale geschrieben und gelegentlich in der dazwischen genden Zeit ein Exercitium gemacht werde. Den häuslichen beiten kann ich nach meiner bisherigen Erfahrung keinen benderen Wert beilegen und habe in dieser Hinsicht u. a. eine dagogische Autorität auf meiner Seite, nämlich Schiller[1]).

Die Extemporalien sollen dem Lehrer keineswegs blofs zur urteilung der Schülerleistungen, sondern ebenso gut zum Mafsabe dafür dienen, ob das durchgenommene Pensum von der erwiegenden Mehrzahl der Schüler richtig erfafst worden ist, ler ob eine sofortige Wiederholung des zuletzt behandelten grammachen Abschnittes geboten erscheint. Ich trage kein Bedenken zuzugestehen, dafs mir dies einige Male begegnet ist, und halte ich in einem solchen Falle für verpflichtet, derartige Arbeiten i der Beurteilung der Schüler ganz aufser Acht zu lassen. Aber struktiv sind solche Erfahrungen für den Lehrer doch; sie zeigen m, welche Schüler für sprachliche Erscheinungen eine schnelle ffassungsgabe haben; sie geben ihm einen Fingerzeig für die rchnahme desselben Abschnittes in einem späteren Kursus und lehren ihn, wie wünschenswert es ist, sich recht oft durch assenarbeiten von dem Stande des Wissens zu überzeugen. as das Extemporale selbst betrifft, so meine ich, dafs im Griechischen, wo nur grammatische Dinge Verwertung finden sollen, ne Verwöhnung der Schüler herbeigeführt wird, wenn vorher

[1]) Vgl. dessen Äufserungen auf der 36. Vers. deutscher Phil. und Schulm. dieser Zeitschrift 1882).

der deutsche Text diktiert und dann erst die Anfertigung de
setzung verlangt wird. Doch mufs das Diktieren so lange
scheheu, dafs kein Schüler dabei in unnötige Hast gerät.
Sätze sind vorher im Zusammenhange vorzulesen. Darauf
Lehrer möglichst wenige Worte auf einmal zu diktier
Wiederholungen, die erfahrungsgemäfs verwirrend wirken
lichst zu vermeiden. In O. II kann einige Male erst der d
Text gegeben werden, weil bei der Schlufsarbeit dasselbe Ve
beobachtet wird.

Nachtrag.

Nach Einsendung des Manuskriptes der voranstehende
(9. Jan. d. J.) ist im Gymnasium II 3 u. 4 der Aufsatz von
fuchs „Method. Bemerkungen über den griech. Unterricht u
erschienen. Wenn ich in manchen wesentlichen Punkten m
Verf. der „Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unter
zu demselben, in anderen zu einem ähnlichen Resultate gela
so habe ich mich darüber gefreut. Eine Umarbeitung mein
merkungen“ habe ich trotzdem unterlassen, um der Arbeit e
heitlichkeit zu wahren.

Zu S. 392. Hense (Das deutsch-griechische . . . S
skriptum u. s. w., Gymnasium II 7) kommt durch eine a
Deduktion zu dem Ergebnis, dafs es zweckmäfsig sei, die bet
Arbeit bei der Versetzung nach O. I statt nach U. I anfert
lassen.

Zu S. 396 vgl. Baumeister „Die neuen preufs
pläne u. s. w.“ in dieser Zeitschrift 1882 S. 540. Die v
ausgesprochene Ansicht, dafs eine Syntax in Form von Be
nur zur Repetition nach Durchnahme der gesamten
brauchbar sei, scheint man auch anderwärts zu teilen. An
nasium zu Giefsen wird nach der Gramm. von Curtius unte
Aufserdem aber ist dort eine „Beispielsammlung für den
Unterr.“ (im ganzen 4 Quartseiten) in den Händen der S
Aber gerade durch die Einrichtung dieser Sammlung s
die von mir geäufserten Bedenken bestätigt zu werden.
Kasuslehre nämlich kommt die Sammlung mit den Beispiele
nicht aus, es sind Zusätze nötig; so heifst es da:

βλάπτει τὸν ἄνδρα θυμὸς εἰς ὀργὴν πεσών. (A
Verben: Gutes oder Böses zufügen durch Wort oder That,
schaden, vergelten.)

ἀνήρεθ' ἡμᾶς τοὺς ἐν Ἰλίῳ πόνους u. *τὸν πάντα*
ἦμαρ ἔν γ' ἀφείλετο. (Acc. bei fragen, fordern, lehren, v
lichen, ausziehen, berauben.)

Glogau. Georg Bordel

ne geschichtliche Präparation nach den Herbartschen didaktischen Grundsätzen[1]).

(Die Schlacht bei Thermopylä).

In welcher Weise eine etwaige Annahme der Herbartschen :aktischen Grundsätze seitens des Gymnasiums einwirken würde : den geschichtlichen Unterricht daselbst, welche Stoffauswahl, lche Verteilung auf die einzelnen Klassen einzutreten hätte, ser Frage gedenken wir in dem folgenden nicht näher zu treten. r haben nur die Absicht, eine sogenannte methodische Einheit ; dem Gebiete der Geschichte, nach den formalen Stufen beıdelt, vorzuführen. Hierzu haben wir uns besonders veranlafst ehen, weil in Fricks bekanntem Referate solch eine „Präpaion" sich nicht findet, während das Verlangen danach in weiteren eisen vorhanden ist, und weil bei vielen Freunden der Hertschen Didaktik noch Unklarheit über das Wesen der „methochen Einheit" zu herrschen scheint. Schreibt doch noch Meier in Schleiz, der mit Herbart durchaus nicht unbekannt cheint, in der Besprechung des Frickschen Referates in dieser chr. oben S. 35: „Der Verfasser und mit ihm die Direktorenıferenz verlangen übrigens nicht die Absolvierung der formalen .fen bei jeder methodischen Einheit, sondern wollen dem ırer darin mit Recht freie Hand lassen."

Allgemeinere Betrachtungen über die formalen Stufen bringen nicht; wir verweisen hierfür auf Frick, Kern und besonders auf ers „Allgemeine Pädagogik" (2. Auflage 1884); nur einige Berkungen müssen wir unserer Präparation vorausschicken. Dieselbe erscheidet sich nämlich in einem wichtigen Punkte von denen cks, die in der Zeitschrift für Gymnasialwesen veröffentlicht ·den sind: Frick vertritt die freiere Handhabung der formalen ıfen, wir geben hier eine möglichst eng sich an die Forderungen Zillerschen Lehre anschliefsende Präparation, werden aber r und da zeigen, wie innerhalb der gezogenen Grenzen eine ere Bewegung durchaus gestattet ist. Es unterliegt ja wohl ım einem Zweifel, dafs bei Übertragung der Herbartschen Grundze auf den Gymnasialunterricht der Einflufs des teilweise anderen l grofsartigeren Unterrichtsstoffes manche Änderungen der bisher ıbten Didaktik mit sich bringen wird, aber wo und in welchem ıde solche Änderungen einzutreten haben, wird sich doch erst scheiden lassen, wenn man den ernsten Versuch gemacht hat

[1]) Angeregt durch die Lektüre der Frickschen Schrift ersuchte mich Direktor unseres Gymnasiums, Herr Dr. H. Weber, in der Lehrerferenz ein Referat über die Herbartsche Didaktik zu geben. Bei dieser ·anlassung fertigte ich, um durch ein Beispiel die Lehre mehr zu veranaolichen, diese Präparation, welche vor ihrer Mitteilung im hiesigen rbart-Kränzchen einer eingehenden Besprechung unterzogen worden ist.

— wenigstens in der Theorie —, die auf dem Gebiet des Elementarunterrichts erprobten Grundsätze vollständig zu befolgen. Sollte sich dabei wirklich herausstellen, dafs „diese Lehre — wegen allzukünstlichen Schematismus nicht als eine allgemeingiltige angesehen werden könne“ (Frick S. 73), so wird es dann an der Zeit sein, dasjenige auszuscheiden, was eine Übertragung auf den Gymnasialunterricht nicht verträgt. Dem Ref. ist es freilich bis jetzt so gegangen, dafs, je mehr er sich — einstweilen wesentlich theoretisch — einarbeitete in die Herbartsche Pädagogik, ihm immer mehr von dem als übertragbar erschien, was er erst glaubte abweisen zu müssen. Wer würde da nicht an den Ausspruch des Sokrates über den Heraklit gemahnt: „Was ich von ihm verstanden habe, ist herrlich und trefflich; darum glaube ich, dafs auch alles Übrige ebenso gut und wahr ist, aber es erfordert einen delischen Taucher!“

Einer von den dunkleren Punkten scheint, wie oben angedeutet, die methodische Einheit zu sein. Wer daran zweifelt, ob jede methodische Einheit nach den formalen Stufen zu behandeln sei, der denkt bei dem Wort an etwas Falsches, etwa an „jedes beliebige Unterrichtsstück“. Bei richtiger Auffassung wird er sehen, dafs jener Satz weiter nichts ist als ein identisches Urteil, folglich auf Richtigkeit den gegründetsten Anspruch hat. Methodische Einheit nennt nämlich die Herbartsche Schule gerade solch ein Stück des Unterrichtsstoffes, welches der Behandlung nach den formalen Stufen fähig ist, aus dem sich also durch einen Abstraktionsprozefs etwas Begriffliches, sei es ethischer, sei es wissenschaftlicher Natur, gewinnen läfst. Der Unterrichtsstoff ist nicht mit der Elle abzumessen und etwa mit Rücksicht auf die Dauer einer Lektion in gleich grofse Stücke zu zerlegen: bei solchen Stücken würde freilich die Durcharbeitung nach den formalen Stufen in vielen Fällen unmöglich sein; vielmehr ist das Ganze des Unterrichtsstoffes mit Rücksicht darauf zu gliedern, wie viele methodische Einheiten aus ihm entnommen werden können: diese selbst können dem äufseren Umfange des Stoffes nach sehr ungleich sein und daher eine verschiedene Anzahl Lektionen in Anspruch nehmen. Die methodische Einheit wird also im wesentlichen bestimmt durch das in dem betr. Unterrichtsstoff liegende begriffliche Material, wie es auf der vierten formalen Stufe, der Stufe des Systems, erscheint. Doch wird dem Stoffe dabei insofern Beachtung geschenkt, als man Zusammengehöriges nicht zerreifst. Es werden dann, wenn ein untrennbares Ganze von gröfserem Umfange ist, auf der vierten Stufe vielleicht drei oder vier systematische Sätze gewonnen, wie es auch bei dem von uns gewählten Beispiele der Fall sein wird.

Es wird also auch auf dem Gebiete der Geschichte nicht so sehr die Summe der mitzuteilenden Thatsachen entscheidend sein für die Abgrenzung der Einheiten als vielmehr die Summe

erkennbaren Willensverhältnisse, welche ein „System“ ge-
nen lassen. Blofs Thatsächliches der Art, dafs wir die zu
nde liegenden Absichten weder sicher erkennen noch mit
m höheren Grade von Wahrscheinlichkeit erschliefsen können,
ht nicht zu einer methodischen Einheit aus; es mufs daher,
eit es aus irgendwelchen Gründen im Unterrichte mitzuteilen
als blofse Unterabteilung einer methodischen Einheit einge-
dert werden[1]). Es mufs jede methodische Einheit auf dem
iete der Geschichte erzieherisch fruchtbare Momente
halten; diese sind aber da vorhanden, wo Persönlichkeiten mit
m Denken und Thun uns entgegen treten, die dann der
terricht so auszuarbeiten hat, dafs sie förmlich Gestalt gewinnen.
dann wird der Unterricht zur Entwicklung eines eigenen
hen Wollens, also der Entwicklung der Persönlichkeit bei-
gen, d. h. erziehend wirken können. Um diese Wirkung her-
uführen, ist nötig, aufser einer möglichst anschaulichen Dar-
lung der äufseren Vorgänge: eine Vertiefung in das geistige
en der handelnden Personen, dann ein Vergleich ihrer ver-
iedenen Willensäufserungen unter sich und mit den Willens-
serungen anderer.

Solche Persönlichkeiten mit deutlich erkennbarem Wollen
en auf in der Schlacht bei Thermopylä, die wir deshalb als
genstand unserer Präparation wählten. Wir behandeln sie hier
einer Form, wie sie etwa in der Untersekunda eines Gym-
iums erscheinen könnte. Wir nehmen dabei freilich an, was
der Wirklichkeit nicht entspricht, dafs die Schüler mit dem
lauf derselben nicht schon näher bekannt sind. Derartige Vor-
setzungen wird man bei solchen Einzelpräparationen immer
hen müssen, so lange ein Lehrplan der Geschichte für Gym-
ien nach den Grundsätzen der Herbartschen Didaktik nicht
teht. Aufserdem ist angenommen, dafs die Schüler in der
angegangenen Stunde mit den unmittelbar vorhergehenden
ignissen bekannt gemacht worden sind, also dem Einmarsch
Xerxes in Thessalien und der Räumung des Tempethales
ens der Griechen. Es ist ja fraglich, ob man diese Vorgänge
t richtiger mit in diese methodische Einheit hereinzöge; es
ien aber ratsam davon abzusehen, um der Präparation nicht
n zu grofsen Umfang zu geben. Noch sei bemerkt, dafs die
lacht bei Thermopylä zwar eine methodische Einheit ist, aber
derartige, dafs sie später einer höheren Einheit, nämlich den
serkriegen, einzugliedern ist. Führen diese zu dem allgemeinen
schichtlichen System“: „die grofse Macht des despotisch re-
ten Orientes unterliegt im Kampf mit dem kleinen, freiheitlich
erten Griechenland“, und zu dem „ethischen System“: „ein

[1]) Vgl. W. Rein, Pädagogische Studien. Neue Folge. Jahrgang 1883.
4, S. 11.

freies, tapferes Volk ist im einmütigen Kampfe um seine Selbständigkeit einer grofsen Übermacht sklavischer Massen überlegen", so fördern wir in unserer methodischen Einheit bescheidenere Sätze zu Tage, die aber bei Gewinnung jener allgemeinen Sätze wieder mit als Untergrund zu dienen haben.

Der Unterricht beginnt mit Aufstellung des Zieles. „Ich will euch nun den Kampf um Mittelgriechenland und zwar zunächst das Zusammentreffen der persischen Landmacht mit den Griechen erzählen."

I. Stufe: Analyse. Die im Geiste der Schüler schon vorhandenen Vorstellungen, welche zu dem zu bietenden Neuen in Beziehung stehen, werden aufgesucht und aufgefrischt. Es geschieht dies möglichst im Ton der Unterhaltung, die aber von dem Lehrer planmäfsig nach dem Punkte hingeleitet wird, wo das Neue angeknüpft werden soll. (Wo es nicht sofort dem Leser ersichtlich ist, auf welche Antwort vom Lehrer gezielt ist, setzen wir dieselbe hinzu.)

Vergegenwärtigen wir uns zunächst die Bewegungen der beiden Parteien vor dem Zusammentreffen. Wo war die Hauptstellung der Griechen? „Beim Isthmus." Welchen vorgeschobenen Posten hatten sie geräumt? „Im Thal Tempe." Warum? „Weil sie erfahren hatten, dafs das Perserheer auf anderen Wegen über die Berge gelangen könne." Welches Land stand also dem Perser offen? „Thessalien." Welches mufste das nächstfolgende Ziel seines Marsches sein? „Athen." In welcher Richtung mufs er also vorrücken? (Karte her!) „Nach Süden." Wo scheint es möglich, ihm den Weg zu verlegen? „Da, wo der malische Meerbusen tief ins Land einschneidet und das Ötagebirge ans Meer herantritt." (Ein Schüler zeichnet es in vergröfsertem Mafsstabe an die Tafel.) In welchem Falle war dieser Punkt geeigneter zu einem erfolgreichen Widerstand als das Thal Tempe? „Wenn er nicht umgangen werden kann, wenigstens nicht von einem landfremden Heere." Wer weifs etwas Genaueres über die Beschaffenheit des dortigen Weges? (Karte!) „Er läuft wesentlich in der Richtung von Westen nach Osten; auf der einen Seite erhebt sich der Kallidromos, auf der anderen Seite ist er begrenzt von Meer und Sumpf." Welcher Flufs versumpft hier die Gegend? „Der Spercheios mit seinen Zuflüssen." (Im Altertum waren Boden und Flufsverhältnisse etwas anders.) Wie heifst solch ein schmaler Weg? „Pafs." Mufs ein Pafs immer von Berg und Meer begrenzt sein? „Nein, meist führen die Pässe zwischen zwei Berghöhen hin." Wer kennt solch einen Pafs in der Nähe von Eisenach? „Bei Hörschel." Denke dir nun dort die südlichen Berge steiler und an Stelle des Flusses und des nördlich herantretenden Berges das Meer, so hast du einen ähnlichen Pafs, wie jener am malischen Meerbusen war. Welchen Vorteil bietet solch ein Pafs für die Verteidigung? „Eine kleine Zahl kann einer grofsen

bermacht stand halten, weil immer nur wenige zum Angriffe ıgehen können." Wer weifs den Namen jenes Passes? „Thermopylä." Was bedeutet der Name? Zerlege ihn in seine Beandteile: θερμός? „Warm." πύλαι? „Die Thore." Wozu bilden ese Thore den Zugang? „Zu Mittelgriechenland." Weifs einer, ırum diese Thore 'warm' heifsen? „Weil dort heifse Quellen nd."

Einer der Schüler hat das in der Analyse wieder ins Beıfstsein gehobene Material zusammenzufassen und zusammenıngend zu sprechen: a) über den Marsch der Perser, b) über die schaffenheit des Thermopylenpasses, c) über den Vorteil dieser ellung.

II. Stufe: Synthese. Die Synthese hat die Aufgabe, das ue darzubieten, es klar zu machen, einzuprägen und nach sitthen Gesichtspunkten würdigen zu lassen. Zunächst handelt es h in Synthese a. um Auffassung des rein Thatsächlichen unter öglichster Fernhaltung der sittlichen Momente. 1. Der neue off wird — in der Geschichte wenigstens meist — vom Lehrer zählt. Läfst es der Umfang rätlich erscheinen, so zerlegt man ı in mehrere Stücke. Wir haben den unsrigen in zwei Stücke gliedert; es wäre auch eine Teilung in vier oder fünf Stücke lässig, wenn das Alter der Schüler es erfordert. 2. Unmittelbar ch der Darbietung wird das Stück von einem Schüler wiederzählt (erste rohe Totalauffassung nach Ziller); dabei unterbeche man den Schüler nicht; unter Umständen kann am Schlufs hlendes ergänzt, Falsches berichtigt werden. 3. Der Lehrer rgewissert sich durch einige Fragen nach rein Thatsächlichem, die Schüler sich die Vorgänge lebhaft vorstellen und sie nicht r mechanisch wiedererzählen. — Synthese b. 1. Es tritt Vertiefung (Konzentration) ein. Die im konkreten Stoffe vormmenden Willensverhältnisse und Charaktereigenschaften werden ızeln herausgehoben und einer ethischen Beurteilung untergen, damit nachher die darin enthaltenen wertvollen sittlichen danken gewonnen werden können. Erst wenn das sittliche teil gefällt ist, sind erklärende und entschuldigende Verhältnisse t in Betracht zu ziehen: psychologische Vertiefung. 2. Das ück wird von einem Schüler in der Weise wiedererzählt, dafs die Ergebnisse der Besprechungen mithineinverwebt. (Zweite weiterte Totalauffassung nach Ziller.)

Erstes Stück. — Synthese a. 1. Erzählung des Lehrers:[1]) ier also hatten sich nach dem Beschlufs der Versammlung auf dem hmus die Griechen aufgestellt, im Lande der Malier, welches an okis angrenzt. Der Weg zwischen Berg und Meer ist über

[1]) Wir geben die Erzählung unter möglichst genauem Anschlufs an odot, weil dieser die Vorgänge anschaulicher schildert als die neueren chichtsschreiber.

eine Stunde lang. Nach Süden zu sind die steilen Abhänge des fast bis zu 7000 Fufs emporragenden Kallidromos, die bald mehr bald weniger nahe ans Meer herantreten und in deren Schluchten Bäche herabstürzen. Da, wo der Bach mit Namen Phönix das Thal erreicht, ist die engste Stelle des Passes, nämlich nur eine Wagenbreite, und es führte hier ein aufgeschütteter Weg. Von hier sind es noch 15 Stadien (¾ Stunden) bis zu dem Pafs, welcher im Osten liegt. Inmitten des Phönix und jenes Passes ist das Feld so breit, dafs hier ein Flecken gebaut war, Anthele mit Namen, dann aber verengert sich der Raum wieder nach dem östlichen Eingang hin, den die Hellenen Thermopylen nannten. Hier lagerten die Griechen; den westlichen Eingang hatten sie nicht besetzt. Es waren aber folgende: 300 auserlesene Spartaner, die alle Kinder zu Hause hatten, unter einem ihrer Könige, Leonidas. Aufserdem 2800 Mann andere Peloponnesier, 700 Thespier, 1000 Phoker, 400 Thebaner, jedes Volk unter seinem Führer. Die Thebaner aber waren nicht freiwillig beim Heere, sondern als Geiseln. Mehr Truppen sollten aufgeboten werden, wenn das Fest der Olympien, das gerade damals begangen wurde, und die Feier der Karneen in Sparta vorüber wäre. Es befand sich nun in der Nähe des östlichen Passes eine Feste, worin vor Alters ein Thor war. Dieses war im Laufe der Zeit verfallen, jetzt aber wurde es wieder aufgerichtet. Als aber Leonidas hörte, dafs ein Pfad, der freilich nur den Landeseingebornen bekannt war, von Trachis (Karte!) aus, wo die Perser lagerten, über das Gebirge ihm in den Rücken führe, da gebot er, diesen zu besetzen, und es meldeten sich dazu freiwillig die Phoker. Diese schickte er dahin, die andern aber behielt er bei sich.

Wie nun die Perser sich dem Passe näherten, gerieten die Hellenen in Angst, und die andern Peloponnesier wollten nach dem Isthmus abziehen. Leonidas aber stimmte dafür, zu bleiben und bei den Nachbarvölkern Verstärkung zu heischen, da sie zu schwach seien zur Abwehr.

Wie sie so beratschlagten, sandte Xerxes einen Späher zu Pferd, um zu sehen, wie viel sie wären, und was sie machten. Der konnte aber blofs die erschauen, welche aufserhalb der Feste lagerten, das waren aber zu der Zeit gerade die Lacedämonier. Da sah er denn die einen Männer turnen, die andern ihr Haar strählen. Das schaute er mit Verwunderung, merkte ihre Zahl und ritt dann wieder zurück, ohne dafs jemand ihn verfolgte. Wie er aber dem König meldete, was er gesehen hatte, fand dieser das Thun der Griechen lächerlich, liefs den König Demaratos kommen und fragte diesen, was er von dem Gebahren der Griechen halten sollte. Der sagte ihm: Diese Männer sind gekommen, sich mit uns zu schlagen um den Pafs, und dazu bereiten sie sich. Denn so ist ihr Brauch: wenn sie auf Tod und Leben kämpfen wollen, so schmücken sie ihr Haupt. Das erschien

em König ganz unglaublich. Und er wartete noch vier Tage, i er glaubte, sie würden davon laufen. Am fünften Tage aber, s sie nicht abzogen, sondern, wie er meinte, aus Unverschämtsit und Unklugheit noch blieben, schickte er gegen sie die eder und Kissier in seinem Zorne mit dem Befehle, sie lebendig fangen vor sein Antlitz zu führen. Wie nun die Meder durch n westlichen Eingang vorrückten und sich auf die Hellenen arfen, fielen ihrer viele, und andere rückten an und konnten icht wieder zurück, so übel es ihnen auch von den Griechen ging. Und es zeigte sich, dafs sie zwar viele Menschen seien, er wenige Männer.

Nachdem die Meder so schlimm zugerichtet waren, gingen e zurück, und die Perser rückten an ihre Stelle, welche der önig die Unsterblichen nannte; denn soviele ihrer irgendwo gellen waren, so viele wurden jedesmal aus den Tapfersten auslesen und ihnen zugesellt. Ihr Oberster aber war Hydarnes. iese, als die Tüchtigsten des Heeres, meinte man, würden leicht it den Hellenen fertig werden. Aber es erging ihnen nicht sser als den andern wegen der Enge des Kampfplatzes und gen ihrer Lanzen, welche kürzer waren als die der Hellenen, d weil sie ihre Menge nicht zur Geltung bringen konnten. e Lakedämonier aber fochten mannhaft und erwiesen sich als fahrene Kämpfer gegenüber den unerfahrenen Feinden und ıfsten den Vorteil ihrer Stellung wohl zu nutzen. Oft wandten den Rücken und schienen zu fliehen mit der ganzen Schar, d wenn das die Perser sahen, drängten sie ihnen nach mit schrei und Lärm. Da aber wandten sich die Lacedämonier r rechten Zeit und schlugen viele der Feinde nieder. Wie n die Perser nichts gewinnen konnten, zogen sie wieder ab. r König Xerxes aber, welcher zuschaute, soll dreimal von inem Throne aufgesprungen sein aus Furcht um seine Leute.

Am folgenden Tage versuchte man den Kampf von neuem. n hoffte, die Hellenen würden matt sein von der Arbeit und tkräftet durch die Wunden. Die aber waren nach Gliedern d Völkern geordnet und kämpften alle nach der Reihe. So ging es den Persern wie des Tages zuvor, und sie mufsten abhen, ohne etwas ausgerichtet zu haben.

2. Dieses Stück erzählt ein Schüler zunächst wieder. Daran üpft der Lehrer noch folgende das Thatsächliche betreffende agen:

3. Warum nahmen die Griechen Aufstellung in den Thermolen? Wodurch wurde die Stellung noch mehr befestigt? arum wurden wohl die Phoker auf den Gebirgspfad gestellt? ie sind landeskundig." Vermissest du nicht ein Volk bei dem ndheere? Wo waren die Athener? Warum kamen so wenige uppen zur Verteidigung zusammen? Was hast du über die waffnung der Perser erfahren? Welche besondere Abteilung

des persischen Heeres hast du kennen gelernt? Was hast du über Kampfesgewohnheiten der Spartaner gehört? (Denke an den Bericht des persischen Spähers.)

Synthese **b**. 1. Wir wollen nun die Handlungsweise der einzelnen Personen beurteilen. Trotzdem die Spartaner auf den Kampf sich zu rüsten pflegten wie auf ein Fest, waren sie doch zunächst bei Annäherung des persischen Heeres voll Angst und wollten abziehen. Darfst du sie deshalb feige nennen? „Nein, sie waren nur augenblicklich erschrocken und fanden bald ihren Mut wieder.“ Gilt dasselbe auch von Leonidas? Ist des Leonidas Mut nicht Tollkühnheit zu nennen? Warum nicht? „Er kannte die Trefflichkeit der Stellung; er wufste, was er von der Tapferkeit der Seinigen erwarten konnte; er durfte auf bald eintreffende Verstärkung hoffen (sobald die Feste vorüber waren).“ Zeigt Leonidas auch Feldherrnklugheit? „Ja, er hatte den zur Verteidigung geeignetsten Punkt ausgewählt, er hatte ihn befestigen lassen, er hatte sich gegen Umgehung geschützt, er hatte — für alle Fälle — die Nachbarvölker um eilige Hülfesendung bitten lassen.“ Beweist der bisherige Verlauf der Dinge, dafs Leonidas recht gethan hatte, die Thermopylen besetzt zu halten?

Betrachten wir dagegen die Perser und ihren König. Wie erklärt es sich wohl, dafs Xerxes das Gebahren der Lacedämonier vor dem Kampfe lächerlich findet? „Er weifs die Festigkeit der griechischen Stellung nicht zu beurteilen; er schätzt die Stärke der Heere nach der Zahl der Köpfe.“ Wie erklärst du es dir, dafs der König vier Tage wartet, bis die Griechen abzögen? „Er ist voll thörichter Siegeszuversicht.“ Sollte nicht auch noch ein schönerer Zug sich darin zeigen? „Eine gewisse Gutmütigkeit.“ Welches Gefühl bemächtigt sich aber seiner, als seine Erwartung nicht erfüllt wird? „Zorn.“ In welchem Gebote äufsert sich dieser? Was zeigt sich wieder in diesem Befehle, die Unverschämten lebendig vor sein Antlitz zu bringen? „Der Glaube an seine Allmacht.“ Wodurch wird er aus diesem Wahn gerissen? Welche Stimmung mufste ihn ergreifen nach dem Mifserfolg der zwei ersten Tage? „Verzweiflung.“

Zusammenfassung der Synthese **b**: Die Griechen erschrecken zwar zuerst über die Masse der Feinde, bleiben aber im Vertrauen auf ihre Stellung, die der umsichtige Leonidas nach Kräften hat sichern lassen. Xerxes versteht weder die Festigkeit der feindlichen Stellung zu beurteilen, noch hat er eine Ahnung von der Tapferkeit der Griechen, sondern lebt in dem Wahne, sein Befehl, den Pafs zu nehmen, könne mit Leichtigkeit ausgeführt werden. Um so gröfser ist seine Verzweiflung, wie er den Mifserfolg sieht.

2. Wiedererzählung des ersten Stückes durch einen Schüler unter Berücksichtigung des in Synthese **b** Gewonnenen. (Zweite erweiterte Totalauffassung.)

Zweites Stück. — Wir schieben hier vor der Synthese eine nach Herbart-Ziller gestattete Überleitung zu dem zweiten Stücke ein, welche die Erwartung steigert (es ist eine Art Analyse).

Die Lage des Königs war auch übel. Vergegenwärtigen wir uns dieselbe. Welches war das nächste Ziel seines Marsches? „Athen!" Welche Möglichkeiten blieben ihm, da der Weg durch die Thermopylen gesperrt schien? „Weiter westlich über die Gebirge zu rücken." Wovon hätte er sich dann aber trennen müssen? „Von der Flotte." Wo lag diese? „Beim Pagasäischen Meerbusen." Hätte er nicht auch warten können, bis die Flotte südlich von den Thermopylen landete und so die dortige Stellung unhaltbar machte? Warum wollte er das wohl nicht? „Das konnte lange währen, auch war es für seinen Stolz empfindlich, ohne die von den Persern gering geachtete Flotte nichts ausrichten zu können." Eins konnte ihm am besten aus der Not helfen, wenn er nämlich wovon Kunde erhalten hätte? „Von dem Gebirgspfad."

Synthese a. 1. Erzählung des Lehrers. „Und wirklich, wie X. so in gröſster Verlegenheit war, kam zu ihm ein malischer Mann, Ephialtes mit Namen. Dieser erbot sich, auf einem Fuſssteig über die Berge einen Teil des persischen Heeres den Hellenen in den Rücken zu führen. Dieser Plan gefiel dem König wohl, und voll Freuden schickte er den Hydarnes ab mit seinen Kriegsleuten. Die brachen aus dem Lager auf um die Zeit, da man die Lichter ansteckt, und sie zogen die ganze Nacht, zur Rechten das Ötagebirge, zur Linken die Höhen von Trachis (Karte!); und mit dem Frührot standen sie auf des Berges Höhe. Hier hielten die tausend schwerbewaffneten Phoker Wache. Anfangs nun hatten diese nichts vom Herannahen der Feinde gemerkt, denn das Gebirge war mit Eichen bestanden, und das Wetter war windstill. Wie sie aber das Rascheln des Laubes vernahmen, sprangen sie auf und legten die Waffen an. Und im Augenblick waren auch die Barbaren da. Wie die sich waffnende Männer sahen, waren sie verwundert, denn sie hatten gehofft, nirgends Widerstand zu finden. Da fragte Hydarnes, ob das Lacedämonier seien, und als er hörte, daſs es anderes Kriegsvolk sei, stellte er die Perser in Schlachtordnung. Wie die Phoker von einem dichten Hagel von Geschossen getroffen wurden, flohen sie davon auf die Kuppe des Gebirges und bereiteten sich zum Kampfe auf Leben und Tod. Die Perser aber kümmerten sich garnicht weiter um sie, sondern stiegen eilends den Berg hinab.

Die Hellenen in den Thermopylen aber wuſsten schon, was ihnen bevorstehe. Zuerst sagte ihnen der Seher Megistias, nachdem er Opferschau gehalten, den Tod vorher. Darauf trafen auch Überläufer ein mit der Kunde von der Umgehung durch die Perser; zu dritt aber meldeten es ihnen die Tagewächter, welche von den Höhen herabgelaufen kamen. Da hielten die

Hellenen Rat, und ihre Meinungen waren geteilt. Die einen wollten bleiben, andere abziehen. Leonidas aber billigte keines von beiden, sondern er befahl den Bundesgenossen abzuziehen, er selbst aber wollte mit seinen Leuten den Platz nicht verlassen, zu dessen Verteidigung er gekommen war. Es blieben aber auch die Thespier und die Thebaner bei ihm zurück; die Thebaner, weil sie Leonidas als Geiseln festhielt, die Thespier aber, weil sie die treuen Bundesgenossen nicht verlassen, sondern mit ihnen ausharren wollten bis zum Tode.

Xerxes aber liefs zum Sonnenaufgang Spenden giefsen, und dann wartete er eine Zeit lang, bis er glaubte, Ephialtes werde bald im Rücken der Griechen erscheinen; dann liefs er angreifen. Die Hellenen aber, die da wufsten, dafs sie zum Tode auszogen, blieben nun nicht mehr in der Nähe des Walles der Feste, sondern rückten weiter vor in den breiteren Teil des Thalschlundes. Und es fielen die Menge Barbaren. Denn die persischen Hauptleute trieben die Ihrigen mit Geifseln in den Händen vorwärts, so dafs viele in die See stürzten, andere aber von ihren Kameraden niedergetreten wurden. Die Hellenen aber kämpften mit aller Kraft, voller Verachtung und Todesmut. Und da den meisten die Lanzen zerbrochen waren, ergriffen sie die Schwerter und lichteten mit ihnen die Haufen der Perser. Und in diesem Kampfgetümmel fiel auch Leonidas als der Tapferste von allen. Um seinen Leichnam aber erhob sich ein wildes Gedränge; viermal suchten die Perser ihn zu gewinnen, viermal wurden sie zurückgeschlagen, und viele Perser fanden hier ihren Tod, darunter auch zwei Brüder des Königs Xerxes selbst.

So stand es, bis die mit Ephialtes ankamen. Wie die Hellenen hörten, dafs diese vorrückten, da nahm die Schlacht eine andere Gestalt an. Sie wichen nämlich in die Enge des Weges zurück, gingen hinter die Feste und besetzten dort alle einen einsam stehenden Hügel, ausgenommen die Thebaner. An diesem Platze wehrten sie sich mit Schlachtmessern, wer noch eins hatte, und mit Händen und Zähnen, bis sie alle unter den Geschossen der Barbaren begraben lagen. Denn die einen rannten gegen sie an von hinten, wo sie den Wall der Feste eingerissen hatten, die andern umringten sie von allen Seiten. So starben alle Spartaner.

Sie wurden nachher bestattet an der Stelle, wo sie gefallen waren, und ihnen sowie den früher Gefallenen wurde eine Inschrift gesetzt, die also lautet:

Mit dreihundertmal Zehntausenden haben gefochten
Hier viertausend Mann aus dem Peloponnes.

Einen besonderen Denkstein aber erhielten die Spartiaten, auf dem stand geschrieben, nach Schillers Übersetzung:

Wanderer, kommst du nach Sparta, verkündige dorten, du habest
Uns hier liegen gesehn, wie das Gesetz es befahl.

Die Thebaner aber, welche blofs gezwungener Weise bei den lellenen standen, verliefsen diese, als sie sahen, dafs der Perser ie Oberhand habe. Als die Griechen sich nach dem Hügel zurückogen, gingen sie den Persern entgegen mit ausgestreckten Händen nd riefen, sie seien immer medisch gesinnt gewesen und nur ezwungen mit zu den Thermopylen gekommen, und sie seien nschuldig an dem Verluste, den der König erlitten. So retteten war die meisten ihr Leben, aber etliche wurden doch getötet, vie sie den Barbaren in die Hände fielen, die meisten aber wurden nit dem königlichen Malzeichen gebrandmarkt, das sie nun zeitebens tragen mufsten wie Sklaven.

Ephialtes aber wird wohl vom König eine grofse Belohnung mpfangen haben; doch nahm es später ein übles Ende mit ihm. lenn als die Perser das Land verlassen hatten, da wurde von len Griechen ein Preis auf seinen Kopf gesetzt, und er mufste liehen. Wie er aber zurückkehrte, da wurde er ermordet von inem Trachinier.

2. Das zweite Stück wird von einem Schüler wiedererzählt, achher wird Ausgelassenes ergänzt, Fehlerhaftes berichtigt. Daran nüpft der Lehrer noch folgende das rein Thatsächliche betreffende 'ragen:

3. Wie kam es, dafs die Phoker erst nichts merkten von er Annäherung der Perser? „Der Berg war (und ist auch jetzt och) bewaldet.“ Wodurch erhielten die Hellenen Kunde von dem nen bevorstehenden Lose? Opferten auch die Perser vor Beginn es Kampfes? Wie unterscheidet sich ihr Opfer von dem der riechen? (Schlachtopfer werden bei den Persern überhaupt elten erwähnt.) Wofür wurden die Thebaner als Geiseln zurückehalten? „Damit ihr Staat nicht im Rücken der verbündeten riechen mit den Persern gemeinschaftliche Sache machte.“ Wo rird am dritten Tage gekämpft? Mit welchen Waffen kämpfen ie Spartaner der Reihe nach?

Synthese **b.** Aber trotz aller Tapferkeit unterliegen die partaner schliefslich doch. Wer ist die Ursache? „Ephialtes.“ Vas hältst du von ihm? „Er ist ein Vaterlandsverräter.“ Liefse ich nichts zu seiner Entschuldigung sagen? „Nein, denn er cheint blofs um seines Vorteils willen das Vaterland verraten u haben.“ Wie Ephialtes nun die Perser den Gebirgspfad führt nd sie stofsen auf die Phoker, fragt Hydarnes, ob das Laceämonier seien; warum wohl? Was hältst du von den Phokern? Sie waren nicht vorsichtig und achtsam genug gewesen.“ Warum perren sie den Persern nicht wenigstens nachher den Weg nach nten? „Es fehlt ihnen an Geistesgegenwart.“ Sind sie feig? Nein, sie sind bereit, in den Tod zu gehen.“ Aber ihre Aufgabe aben sie also schlecht erfüllt, und die Griechen im Passe werden mgangen. Welche Wirkung äufserte es auf diese, als sie Kunde ekamen von dem Anmarsch des Hydarnes? Wie urteilst du über

den Vorschlag derjenigen, welche abziehen wollen? „Sie waren feig.“ Überlege es doch noch einmal, ob sie entschieden feig zu nennen sind. Was konnten sie auch meinen? „Es sei thöricht, sich hinschlachten zu lassen, wenn man die Stellung doch entschieden nicht halten könnte.“ Warum werden die andern doch für Bleiben gestimmt haben? „Aus Ehrgefühl, Todesverachtung.“ Leonidas billigt beide Pläne nicht. Weifst du vielleicht einen militärischen Grund, aus dem er sich dafür entschieden haben kann, den Pafs mit einer kleinen Schar noch eine Weile zu halten? Was erreichte er nämlich dadurch für die Abziehenden? „Der Rückzug derselben wird gedeckt.“ Wie so? „Wenn er zugleich mit den andern abgezogen wäre, so konnte die persische Reiterei den vereinzelten Heerhaufen nachsetzen.“ Wie urteilst du also über diese Mafsregel des Leonidas? „Sie war klug.“ Warum blieb er gerade mit seinen Spartanern? „Sie waren wohl die Kampfesmutigsten.“ Findest du nicht in der Inschrift, welche den Dreihundert gesetzt worden ist, einen andern Grund? „Wie das Gesetz es befahl.“ Was heifst das wohl? „Es war den Spartanern verboten, eine Stellung zu räumen, die ihnen vom Volk angewiesen war.“ Für Leonidas kommt noch ein anderer Grund hinzu. Gleich bei Beginn des Krieges hatten nämlich die Spartaner von dem Gott in Delphi ein Orakel erhalten: Entweder werde Lakedaimon vom Feinde verwüstet werden oder ein König fallen. Welche Eigenschaft giebt sich also in dem Beschlufs des Leonidas kund im Passe zu bleiben? „Todesverachtende Vaterlandsliebe.“ Zeigt er neben diesem Heldenmut auch hier wieder Feldherrnklugheit? „Ja, indem er am dritten Tage die Angriffsweise ändert.“ Warum behält er wohl die Thebaner auch jetzt noch zurück? „Er will ihnen eine üble Aufnahme bereiten bei den Persern.“ Wofür würde das als eine Strafe angesehen werden können? „Für ihren Verrat am gemeinsamen Vaterlande.“ Läfst sich etwas zur Entschuldigung ihres Verhaltens sagen? „Sie wollten ihr engeres Vaterland vor Verwüstung schützen, ihre Weiber und Kinder vor Mifshandlung.“

Zusammenfassung der Synthese **b**. Es gelingt dem Verräter Ephialtes, da die Phoker aus Mangel an Geistesgegenwart ihre Pflicht nicht thun, die Feinde den Griechen in den Rücken zu führen. Leonidas schickt daher, um nicht unnütz Blut zu vergiefsen, die Bundesgenossen weg, bleibt aber selbst als echter Spartaner mit den Seinen auf dem angewiesenen Posten und deckt so ihren Rückzug. Bei ihm bleiben freiwillig die Thespier, gezwungen die Thebaner. Die Spartaner und Thespier erlangen durch ihren heldenmütigen Tod unvergänglichen Ruhm, die treulosen Thebaner und den Verräter Ephialtes trifft die verdiente Strafe.

2. Wiedererzählung des zweiten Stückes durch einen Schüler. (Zweite erweiterte Totalauffassung.) — Je nach Befinden kann

ler Lehrer noch einmal das Ganze oder Teile desselben erzählen ssen, bis er sich überzeugt hat, dafs der ganze Stoff allen klar ingeprägt ist.

III. Stufe. Assoziation. Mit dieser Stufe beginnt der Abraktionsprozefs. Einzelne Fälle, welche in der Synthese b ausehoben und ethisch beurteilt worden sind, werden unter einader in Beziehung gesetzt, indem man Gleichartiges neben einader, Ungleichartiges gegen einander stellt. Zu diesen „Vernüpfungen" wird aber nicht nur der neu zugeführte Stoff verendet, sondern ebenso die älteren Vorstellungen. (Bei unserer ethodischen Einheit ist das nur in sehr beschränkter Ausehnung möglich, da noch nicht viele Geschichtskenntnisse vorsgesetzt werden können.) Besonders kommt es darauf an, wertolle Verknüpfungen vorzunehmen; das sind solche, aus denen ch auf der nächsten Stufe ein allgemeiner Satz ergeben kann. aher wird der Lehrer, bevor er die „Assoziation" beginnt, sich ar werden müssen, welche allgemeineren Sätze er gewinnen ssen will. Wir haben der Durchsichtigkeit wegen im folgenden e „Assoziation" äufserlich in so viele Gruppen zerlegt, als wir ichher systematische Sätze gewinnen lassen wollen. Übrigens ist dem Lehrer unbenommen, sofort hinter jeder Gruppe der ssoziation den entsprechenden systematischen Satz herausziehen lassen.

α. Worauf setzte Xerxes seine Hoffnung auf Sieg? „Auf ine zahllosen Heeresmassen." Worauf die Griechen? „Auf ihre ellung, ihre Erfahrung im Kampfe, ihre Tapferkeit." Wer leuchtet iter ihnen vor allen hervor? „Leonidas." Stelle alles zusammen, s du zu seinem Lobe sagen kannst. Vergleiche, wie unter seiner itung die Griechen kämpfen a) an den zwei ersten Tagen, am dritten Tage, und wie c) nach seinem Tode. Nur welcher iechische Heerhaufen zeigt mindere Klugheit? „Die Phoker." rgleiche mit dem Verhalten der Griechen in den Thermopylen das r Perser. „Sie lassen sich, mit Geifseln in den Kampf getrieben, aschlachten; sie lassen sich durch die scheinbare Flucht der iechen öfters täuschen." „Es soll immer die Masse die Entheidung bringen." Und doch hätten die Perser schon aus einer dern Schlacht wissen können, dafs den Griechen gegenüber mit r blofsen Überzahl nichts gethan ist; aus welcher? „Aus der hlacht bei Marathon." Wer siegte dort? „Die Athener." Und s verhalf damals den Athenern zum Sieg neben ihrer persönhen Tapferkeit? „Die Klugheit des Miltiades." Mit wem dürfen r also diesen vergleichen? „Mit Leonidas."

β. Wofür nehmen dort die Athener, hier die Spartaner den gleichen Kampf auf? „Fürs Vaterland." Welches Volk müssen übrigens neben den Spartanern nennen? „Die Thespier." ben wir schon ein anderes griechisches Volk kennen gelernt, für die Freiheit des Vaterlandes mit Todesverachtung kämpfte?

„Die Messenier.“ Kennst du aus der sagenumwobenen Urgeschichte Athens einen Mann, der mit Leonidas vergleichbar ist? „Kodros.“ Vielleicht kennst du auch aus neuerer Zeit ein Volk und einen Helden, die gegen eine grofse Übermacht einen ähnlichen Kampf wagten wie Leonidas und die Spartaner? „Die Schweizer bei Sempach, Arnold Winckelried.“ (Ist bei der Vorbereitung auf die Lektüre von „Wilhelm Tell“ erwähnt worden.)

γ. So ist mancher tapfere Mann für das Vaterland in den Tod gegangen wie dort Leonidas mit seinen Spartanern. Vergleiche mit ihnen die Thebaner. „Um eigenen Vorteils willen gaben sie die Sache des gemeinsamen Vaterlandes preis.“ Vergleiche aber auch das Los der gefallenen Spartaner mit dem der überlebenden Thebaner. „Die einen wurden damals und werden noch jetzt ob ihres Heldenmuts gepriesen, die Thebaner wurden von ihren neuen Freunden mifshandelt.“ Vergleiche ebenso das Los des Leonidas mit dem des Ephialtes. „Um des Leonidas Leiche entbrennt ein gewaltiger Kampf.“ Wie um welchen Helden in der Ilias? Kennst du vielleicht auch aus dem dreifsigjährigen Krieg einen Helden, der tapfer kämpfend fiel, und dessen Leichnam erst am folgenden Tage unter einem Haufen von Gefallenen gefunden wurde? Was haben diese Helden alle nach ihrem Tode geerntet? „Unsterblichen Ruhm.“

δ. Vergleiche dagegen das Los des Ephialtes. „Er erntet wohl zunächst Lohn, aber sein Name wird gebrandmarkt, er selbst ermordet.“ Ist er nicht auch unsterblich geworden?“ „Ja, aber mit Abscheu wird sein Name von allen genannt.“ Kennst du einen andern Mann, der gleichen Abscheu erregt hat, weil er seinen Herrn an dessen Feinde verriet? „Judas Ischariot.“ Warum verdienen gerade die Verräter solchen Abscheu? „Weil gegen den Verrat selbst der Tapferste wehrlos ist.“

IV. Stufe. System. Das Begriffliche, das Allgemeingiltige, das in dem auf der dritten Stufe behandelten Stoffe enthalten ist, wird herausgeschält. Teilweise wird dies, z. B. im Sprachunterrichte, blofs ein wissenschaftlicher Satz, eine Regel sein können, wo aber die methodische Einheit ethischen Gehalt hat, ist dieser herauszuziehen und in kurze, leicht einzuprägende Sätze zusammenzufassen. So gewinnt der Schüler allmählich einen sittlichen Kanon, der ihm um so heiliger sein wird, da er ihn selbst aufgestellt hat. Im Geschichtsunterricht, der Gymnasien wenigstens, mufs unseres Erachtens auch ein wissenschaftliches System gewonnen werden, der geschichtliche Inhalt der methodischen Einheit mufs in möglichst knapper Form zusammengefafst werden, wie wir es unten thun werden. Wird freilich später unsere methodische Einheit der höheren, den Perserkriegern, eingegliedert, so erscheint sie blofs unter dem Namen „Die Schlacht bei Thermopylä 480“.

a. Ethisches System.

α. Welche Lehre geben uns die zwei ersten Kampftage?

„Der tapf're Arm, mit klugem Sinn gepaart,
Besiegt der rohen Krieger ungezählte Horden.“

β. Am dritten Tage aber gehen die Griechen bereitwillig in :n Tod fürs Vaterland, wie es auch viele andere gethan haben. 'as folgt daraus? „Das Vaterland ist teurer als das Leben. er wack're Mann stirbt gern fürs Vaterland.“

γ. Aber wie wir gesehen haben, wird er nach seinem Tode cht vergessen: „Ein ew'ger Nachruhm folgt dem Heldentod.“

Horaz hat die beiden letzten Gedanken zusammengefafst in nem Verse, der wörtlich heifst:

Süfs ist es und ehrenvoll, fürs Vaterland zu sterben.
Dulce et decorum est pro patria mori.

δ. Bedenken wir aber, dafs diese Helden blofs wegen nichtsirdigen Verrates erliegen mufsten, so sagen wir: „Fluchwürdig . vor allen der Verräter.“

b. Wissenschaftliches System.

Fasse den ganzen Verlauf der Schlacht bei Thermopylä in ie kurze Beschreibung zusammen: „Leonidas verteidigt zwei ge mit Glück bei Thermopylä den Zugang zu Mittelgriechenland gen die persische Übermacht; am dritten Tage erliegt er dem rrate, deckt aber doch durch seinen heldenmütigen Opfertod n Rückzug des Hauptheeres.“

V. Methode (Funktion, Anwendung). Der Schüler soll zeigen, fs er das Neue versteht, beherrscht. Dies ist der Fall, wenn er den off nach anderen Gesichtspunkten ordnen kann, wenn er, wie er bis zt vom Einzelnen zum Allgemeinen allmählich emporgestiegen ist, jetzt imstande ist, wieder hinabzusteigen und das Allgemeine in lem Einzelnen zu erkennen; wenn er aus seinem Wissen Ähnliches er Unähnliches an die Seite stellen, andere ihm bekannte Vornge nach dem gefundenen ethischen Satze beurteilen kann u. s. w.

a. Ethisches.

Aus Wilhelm Tell weifst du vielleicht ein Wort, das uns iche Vaterlandsliebe predigt, wie das Verhalten der Spartaner:

Ans Vaterland, ans teure schliefs dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen.

Ebenso preist Schiller den Ruhm dessen, der in ehrenvollem mpfe gefallen ist. Es ist im „Siegesfest“, wo Neoptolem des hill gedenkt:

Von des Lebens Gütern allen
Ist der Ruhm das höchste doch;
Wenn der Leib in Staub zerfallen,
Lebt der gute Name noch.

b. Wissenschaftliches.

Kannst du den Leonidas gegen den Vorwurf rechtfertigen, 's er sich und seine Leute nutzloser Weise dem Tode preis-;eben habe?

Was kannst du zur Charakteristik des Xerxes aus dem behandelten Abschnitte beibringen?

Warum sind die Griechen so lange den Persern überlegen?

Kennst du vielleicht einen Kampf aus dem letzten deutsch-französischen Kriege, wo auch eine Stellung verteidigt werden mufste, die für Deutschland gleiche Bedeutung hatte, wie Thermopylä für Griechenland? (Die Kämpfe bei Belfort.)

Wer kennt aus dem Jahre 1806 Vorgänge ähnlicher und gleich rühmlicher Art wie die Verteidigung der Thermopylen? (Graudenz, Kolberg.) —

Wir sind uns wohl bewufst, dafs sich angesichts dieser Präparation die zweifelnde Frage erheben wird: Wenn die Schlacht bei Thermopylä soviel Zeit beansprucht, wie soll dann das grofse Pensum der Weltgeschichte absolviert werden? Diese Frage erheischt eine so eingehende Überlegung, dafs wir auf ihre Beantwortung hier nicht einzugehen gedenken. Wir hatten blofs die Absicht an der Behandlung einer methodischen Einheit zu zeigen, wie der Geschichtsunterricht mehr in den Dienst der Erziehung zur Persönlichkeit gestellt werden kann, als dies geschieht, wenn man blofs die Thatsachen erzählt und wieder erzählen läfst.

Eisenach. Rudolf Menge.

Bemerkungen zur Lat. Grammatik von Ellendt-Seyffert.

S. 148 A. 2 „*memini* mit dem Acc. einer Person heifst: ich besinne mich noch auf jemanden (der zu meiner Zeit gelebt hat)“. Ist „sich besinnen auf“ wirklich etwas anderes als „sich erinnern an“? Aus der Verschiedenheit der Bedeutung kann daher mit E. die Verschiedenheit der Konstruktion nicht erklärt werden. Nun sagt Cicero Phil. 1, 14: *Utinam, M. Antoni, avum tuum meminisses! de quo tamen audisti multa ex me eaque saepissime.* Der Grofsvater des Antonius war 87 v. Chr. getötet, der Enkel 83 geboren. Also ist eine persönliche Erinnerung ausgeschlossen, weswegen auch Cicero hinzufügt *de quo audisti multa ex me*. Erwähnenswert wäre bei *meminisse* auch die Konstr. mit *de*, die bei den anderen Verben der Erinnerung hervorgehoben ist.

S. 149 A. 1 ist bei den Verben des Schätzens die Konstr. mit Unrecht in der Weise abgegrenzt, dafs man „*nihili facere, habere, pendere, esse*, aber gewöhnlich *pro nihilo putare, ducere* sagt“. Von den 12 Stellen, in denen *nihilum* bei diesen Verben in den Reden Ciceros gefunden wird, kommen auf *habere pro* 3, auf *esse pro* 2, bei *putare* ist 1 mal (p. Sest. 114) mit grofser Wahrscheinlichkeit *nihili* zu lesen, die übrigen 6 stehen bei *putare pro* und *ducere pro*.

S. 151 A. 1. Zu *paenitet*, wonach *quod* stehen kann, kommt auch *miseret*: s. Cic. Phil. 2, 90 *me tui miseret, quod tibi invideris.*

S. 154 § 158. „Viele Intransitiva, welche eine Bewegung rücken, wie *ire* (auch *venire*), *vadere, gradi* etc. werden, wie n Deutschen, durch Zusammensetzung mit Präpositionen Transi- Regelmäfsig ist dies der Fall in der Zusammensetzung mit *m, per, praeter, trans.*" Dafs *pervenio* nach dieser Regel sitivum würde, scheint übersehen zu sein. Doch auch der auch des Verbum *pervado* als Transitivum, den allein die ımatik kennt, scheint kein ciceronianischer zu sein, zum lesten kein dem Cicero geläufiger. In den Reden findet sich *omnis partis* Verr. 1, 96; *agros, reliquas fortunas, bona, iura* 3, 66; *in*: *Italiam* Verr. 5, 6; *oras* Sulla 53; *quo* Verr. 3, 207; Pomp. 44; absolut: *ut quaedam calamitas pervadere videretur* . 1, 44. An einer Stelle findet sich der Accusativ: *quae (opin... os gentium barbararum pervaserat* (imp. Pomp. 23) und di... Les- st sehr zweifelhaft, da sie nur durch den Erfurten... und den inus gestützt wird, während alle anderen Hss. *per animos* geben. ıso wenig gebraucht Cicero *percurro* ausschliefslich als Transi- n, wie sich aus Verr. 3, 100 ergiebt: *per omnes civitates ... urrit oratio mea.*

S. 157 A. 1. „*decet* und *dedecet* können als Subjekt nur einen itiv oder das Neutrum eines Pronomens oder Adjektivs bei haben." Bei vielen unpersönlichen Verben des klassischen ins findet sich bei den Komikern die persönliche Konstruktion. n aber Cicero de prov. cons. 41 sagt: *ego illa ornamenta, is ille me ornabat, decere me ... non putabam,* so beweist dies' bei dem Verb *decere* die persönliche Konstruktion in der Zeit goldenen Latein völlig geläufig gewesen sein mufs. Denn ı Archaismus wird man in dieser Stelle nicht sehen können, anderseits bürgt die späte Rede für die Festigkeit dieser ıstruktion, so dafs wir es hier nicht mit einem im Schwinden iffenen Gebrauch zu thun haben. Überdies kommt zu Hilfe: in Clod. et Cur. (Fragm. B XIII, V 1): *quem decet muliebris tus, quem incessus psaltriae*[1]).

S. 158 A. 2. „Machen in Verbindung mit Adjektiven wird ktiv mit *reddere*, im Passiv mit *fieri* übersetzt. Doch merke: *rem aliquem facere* ... nicht *reddere*." Ebenso ist zu merken *m facere, planum facere, reliquum facere*, in welchen Aus- ken man *reddere* schwerlich finden wird. Dann ist wohl ig, dafs *reddere* nur im Aktivum und nur mit Adjektiven doppelten Accusativ bei sich haben kann, doch *facere* im rum von dieser Konstr. auszuschliefsen, wie es diese Regel ist falsch. Denn während *reddere* nur etwa 20 mal in Ciceros n mit prädikativem Zusatz steht, ist *facere* im Aktivum un- in häufig in dieser Art konstruiert, wie folgende Adjektiva, prädikativ gebraucht sind, beweisen mögen: *admirabilem, au-*

---

[1]) [Vgl. W. Hirschfelder in dieser Ztschr. 1876 S. 9. D. Red.]

gustum, aperta, bonum (2 mal), *compotem, deterius, difficilem, diligentem, disertum, dubium, expertum, firmum, gloriosum, improbum, infamem, infinitum, inritum* (4 mal), *iucundum, laetum, locupletem, longum, magnum* (3 mal), *notum, peritum, perspicuum* (2 mal), *popularem, praetorium, privatum, profanum, religiosum, sempiternam, stipendiarios, suspiciosum, suum* (2 mal), *tantum, tardum, timidum, tuum, vectigalem, vitiosum, unum.*

S. 162 A. 3. „*par* und *dispar* werden in der Bedeutung gleich, ungleich, ebenfalls mit dem Genitiv eines Pronomens, sonst stets mit dem Dativ verbunden." *Par* sowie *similis* gehören zu den Worten, die bald substantivisch, bald adjektivisch gebraucht werden können, daher der Genetiv und der Dativ etwa wie bei *amicus* (vgl. S. 162 A. 1) sich erklären lassen. Der Unterschied bei *similis* mit dem Genetiv zur Bezeichnung des Abbilds einer Person oder Sache, mit dem Dativ bei blofser Ähnlichkeit, den die Grammatik macht, ist unhaltbar. Die oben erwähnte Abgrenzung der Konstruktionen bei *par* ist nach ciceronianischem Gebrauch unrichtig; denn mit Ausnahme einer Stelle: *cuius paucos paris haec civitas tulit* Pis. 8, wo *pares* offenbar Substantiv ist, sagt Cicero in den Reden: *isti* Verr. III 23, *eis* Cluent. 107, *illi* Planc. 27, *cui* Scaur. 49, *illi* Phil. IV 15.

S. 166, 1. „Bei *adhibeo* wird die Präposition gewöhnlich wiederholt." In der Phrase *vim adhibere* ist der Dativ Regel, er findet sich bei *manus adhibere, medicinam adhibere.* Häufiger als *ad* wird die Präposition *in* gesetzt.

S. 178 A. 2. „Der Ablativ der Substantiva steht (bei *opus est*) regelmäfsig in negativen Sätzen." Diese Regel hat Madvig zum Urheber, dem man zweifellos beistimmen wird, wenn er die unpersönliche Konstr. bei *opus est* in den negativen Satzformen *nihil opus est* und *quid opus est?* verlangt, da hier *nihil* und *quid* Subjekte sind. Weswegen man aber *libri mihi opus sunt* sagen konnte und *libri mihi non opus sunt* gemieden hat, dafür kann ich keinen Grund finden. Cicero in den Reden zieht bei weitem die unpersönliche Konstr. der persönlichen vor; an einer Stelle ist *non opus est* persönlich gebraucht: *mihi frumentum non opus est* Verr. 3, 196 (durch die besten Hss. geschützt).

S. 219 4 und 5. „Der Indikativ steht bei den Konjunktionen *sive — sive* . . . und bei *paene* (seltener *prope*)." An dem Beispiel selbst, das die Grammatik giebt, kann leicht die Unrichtigkeit dieser Regel gezeigt werden: *Sive habes aliquam spem de re publica sive desperas, vir constans et fortis esse non desines.* Sollte dieser Satz irreal ausgedrückt werden: Charakterfest bist du nicht geblieben aus irgend einem Grunde, denn: *sive habuisses aliquam spem sive desperasses, vir constans esse non desisses*, so wäre doch der Konjunktiv bei *sive* allein möglich. Zu *paene* und *prope*, von denen übrigens *prope* nicht seltener wie *paene* nach ciceronianischem Gebrauch ist, sondern gerade häufiger, setzt Cicero stehend

den Konjunktiv in: *paene dicam* und *prope dicam.* Auch möchte der Grund dieser häufigen, jedoch keineswegs ausnahmslosen Erscheinung, dafs in irrealen Sätzen bei *paene* und *prope* der Indikativ gesetzt ist, darin zu finden sein, was die Grammatik (S. 237 A. 1) lehrt, dafs des rhetorischen Nachdrucks halber eine Thatsache durch den Ind. Plusq. als eine wirklich eingetretene bezeichnet wird, die unter einer gewissen Bedingung eingetreten wäre.

S. 222 A. 1 u. 2. „*ita* mit folgendem *ut* hat auch die Bedeutung mit der Bestimmung, unter der Bedingung, nur insofern (soweit), in dem Sinne, dafs. Soll die Folge ohne solche Beschränkung ausgedrückt werden, so steht *ut*, so dafs, ohne *ita*." Von den äufserst zahlreichen Beispielen, in denen *ita ut* ohne jede Beschränkung „so dafs, so sehr dafs" heifst (vgl. Merguet II S. 782), begnüge ich mich folgende anzuführen: *ita sum perturbatus, ut omnia timerem* Cluent. 51; *quam* (*provinciam*) *iste* ... *ita vexavit ac perdidit, ut ea restitui in antiquum statum nullo modo possit* Verr. I 12; *qui aratores ita vexavit, ut illi ... triticum emere ... cogerentur* Verr. 3, 101; *ita flagrare coepit amentia ... ut eam ... non filiae maeror a cupiditate revocaret* Cluent. 12.

Zu der Anmerkung S. 224, dafs „zuweilen auch *impero* den Acc. c. inf. regiere", ist zu bemerken, dafs diese Konstr. in den Reden Ciceros durchaus nicht auffällig oder selten ist; auf 25 Fälle, in denen *ut* nach *impero* steht, kommen 12 mit Acc. c. inf.

Die Regel S. 229 b. „*cum* steht als Zeitpartikel mit dem Konjunktiv nur in der Erzählung" hätte bei Beachtung der genauen und übersichtlichen Zusammenstellung der durch *cum* eingeleiteten Sätze bei Merguet I S. 370 leicht modifiziert werden können. Denn einerseits wird von Cicero in wirklichen Temporalsätzen trotz vorangeschickter demonstrativer Zeitbestimmung ungemein häufig der Konjunktiv gesetzt (doch erfordert es eine spezielle Untersuchung, in wie weit äufsere Einflüsse auf den Modus dieser Sätze eingewirkt haben), anderseits ist es vollkommen sicher, dafs Cicero sich fast ebenso häufig den Indikativ in Sätzen der Erzählung erlaubt habe, wie den Konjunktiv, den die Grammatik allein gestattet.

S. 233 A. 2 wird zwischen *accedit quod* und *accedit ut* ein Unterschied gemacht, der unmöglich festgehalten werden kann; *quod* soll stehen, „wenn die Thatsache als neuer Grund hinzugefügt, *ut*, wenn sie als reine Thatsache in der Erzählung angeführt werden soll."

Ich erkläre mir die Konstr. von *ut* nach *accedit*, wie nach *sequitur*; wenn *quod* steht, verstehe ich „der Umstand dafs", wie in dem Beispiel: „hierzu kommt, dafs keiner glücklich ist" und „der Umstand, dafs keiner glücklich ist, kommt hinzu". Dafs dann die Verschiedenheit der Konstr. keine inhaltliche Verschiedenheit andeute, liegt auf der Hand. Dies mögen zwei sehr ähnliche Sätze aus Cicero beweisen. Sex. Rosc. 20 wird ausgeführt,

dafs ohne Sullas Wissen Chrysogonus gegen Sex. Roscius intriguiere. Kein Wunder, da Sulla sehr viel im Kopf habe. *Huc accedit, quod, quamvis ille felix sit, sicut est, tamen tanta felicitate nemo potest esse, in magna familia qui neminem . . . improbum habeat.* Daneben Mur. 45: Sulpicius wäre kein *sapiens candidatus.* Er schmiede Anklagen gegen seine Mitbewerber, wodurch er die Teilnahme seiner Freunde verscherze. *Accedit eodem, ut etiam ipse candidatus totum animum atque omnem curam . . . in petitione non possit ponere.*

S. 239 § 276, 1. „*licet* wird ausschliefslich, *quamvis* meist nur in Sätzen der Gegenwart gebraucht." Ebenso wie die Regel bei *licet* einleuchtet, erscheint sie bei *quamvis* grundlos. Bei Cicero erscheint diese Konjunktion in demselben Verhältnis in Sätzen der Gegenwart und der Vergangenheit, wie bei *quamquam.* Die Sätze sind folgende: *cum esset lege Roscia decoctoribus certus locus, quamvis quis fortunae vitio, non suo decoxisset* Phil. 2, 44; *quam (constantiam) ego, quamvis ipse probarem (probarim* GE), *ut probo, tamen non laudarem, nisi a te cognovissem in primis eam virtutem solere laudari* Ligar. 26; *monumentum illa amplitudine . . . quamvis sartum tectum integrumque esset, tamen aliquid se inventurum, in quo moliri praedarique posset, arbitrabatur* Verr. 1, 131; *multa . . . alia vidit, sed illud maxime, quamvis atrociter ipse tulisset, vos tamen fortiter iudicaturos* Mil. 21; *quamvis ingrate et impie necessitudinis nomen repudiaretis, tamen inimicitias hominum more gerere poteratis* Deiot. 30.

S. 252 A. 2. „Ist von einer sinnlichen Wahrnehmung die Rede, so steht *audio* mit dem Acc. cum part., ist von einer geistigen die Rede, so folgt der Acc. c. inf.; daher heifst *audivi te mihi maledicentem* ich hörte (mit eigenen Ohren) dich auf mich schmähen; *audio te mihi maledicere* ich höre (erfahre von andern) dafs . . ." Dazu S. 277 A. „Statt *audio dicentem aliquem* (ich höre jemanden sagen) sagt man gewöhnlicher *audio aliquem* oder *ex aliquo cum dicat . . . Audio aliquem dicentem* ist nur notwendig, um auszudrücken: ich höre jemanden reden, d. h. eine Rede halten." Eine rein sinnliche Wahrnehmung in dem Beispiel *audio te mihi maledicentem* zu verstehen vermag ich nicht; die Mitwirkung der geistigen Wahrnehmung gehört doch hier ebenso dazu wie in *te mihi maledicere*, wenn auch in diesem Satze *audio* = erfahren ist. Ebenso wenig kann ich daher die Notwendigkeit, einmal das Participium, das andere Mal den Infinitiv zu setzen, anerkennen. Dafs sich ein Participium wie *maledicentem* bei einem von *audio* abhängigen Accusativ, ebenso wie bei jedem andern Objekt, recht gut denken läfst, ist fraglos. Nichts desto weniger ist der Gebrauch des Part. Praes. bei den Verben *audio, cerno, adspicio, conspicio, animadverto*, die die Grammatik anführt, so beschränkt, dafs in sämtlichen Reden Ciceros folgende drei Sätze sich als einzige Belege für diese Regel finden: *neque P. Sullam supplicem ferre neque*

eosdem Marcellos pro huius periculis lacrimantis adspicere neque huius M. Messallae . . . preces sustinere potui Sulla 20; *peto a vobis, ut me pro me dicentem benigne . . . audiatis* Phil. 2, 10; *audite . . . consulem . . . totos dies atque noctis de re publica cogitantem* Mur. 78. In den beiden letzten Sätzen heifst *audio* zuhören, und das Participium steht wohl mit dem Verb nicht in dem Zusammenhang, den die Grammatik in der oben erwähnten Regel beansprucht.

Der ciceronianische Gebrauch nun spricht dafür, bei den Verben *audio, animadverto, cerno, video* in jedem Falle den Acc. c. inf. zu setzen. Aus den zahlreichen Beispielen, die die Zusammenstellungen bei den betreffenden Verben bieten, will ich einige auswählen, die mir sehr ähnlich dem in der Grammatik citierten Satz *audio te mihi maledicentem* (mit eigenen Ohren) zu sein scheinen und doch regelmäfsig mit dem Acc. c. inf. konstruiert sind: *quorum alterum sedere in accusatorum subselliis video* Sex. Rosc. 17; *faciam, quod te saepe animadverti facere* Quint. 35; *quem ad modum legatos Agyrinenses recitare ex litteris publicis audistis* Verr. 3, 120. Dazu vergleiche man die unter *audio* bei Merguet I S. 354 zusammengestellten Acc. c. inf., in denen *dicere* Prädikat ist, und man wird die Anschauung gewinnen, dafs *audio aliquem dicere* ein so gebräuchlicher Ausdruck ist, dafs weder die in der Grammatik vorgeschlagene Umschreibung *ex aliquo cum dicat* vorgezogen werden mufs, noch überhaupt die subtilen Unterschiede der Konstruktionen Beachtung verdienen.

S. 254 § 293. „Bei den Verben *statuo, constituo, decerno*, die sonst bei gleichem Subjekt im abhängigen Satze mit dem Infinitiv, seltener mit *ut* oder *ne*, bei einem neuen Subjekt in demselben mit *ut* oder *ne* konstruiert werden, kann als Objekt auch ein Acc. c. inf. gerundivi folgen.“ Die Grundbedeutung von *statuo* ist „hinstellen“; tritt nun ein Infin. als Objekt z. B. *manere* mit einem Subjekt z. B. *legem* hinzu, so erhalten wir den zweifellos richtigen Satz *legem manere statuo* = das Bestehen des Gesetzes hinstellen, worunter sowohl zu verstehen ist: der Meinung sein, dafs etc. als auch von der Behörde gesagt: verordnen, dafs das Gesetz bestehen solle. Und diese Konstruktion des Acc. c. inf. ist nicht nur dem ciceronianischen Sprachgebrauch geläufig, sondern viel häufiger als die mit *ut*.

S. 262 A. 2. „*quot?* steht adjektivisch wie das entsprechende *tot*. Als Substantivum tritt dafür *quam multi* ein.“ Wenn man dieser Regel, dafs das Pronomen *quot* eine Ausnahme von dem allgemeinen Sprachgebrauch macht, nach dem im Pluralis Adjektiva die Stelle von Substantiven vertreten können (ein Sprachgebrauch, der bei Pronominen den gröfsten Umfang hat), Glauben schenken soll, so mufs eine überraschend grofse Anzahl von Beispielen sich finden lassen, die mit Einstimmigkeit die substantive Verwendung dieses Pronomens zurückweisen. Auch in diesem Falle ist die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, dafs bei diesen Beispielen der

Zufall mitgespielt habe, oder dafs *quot* vielleicht in Schriften sich als Substantiv finden liefse, welche nicht mehr auf uns gekommen sind. Doch von dieser Seite aus diese Regel anzuzweifeln haben wir keinen Grund; denn Cicero gebraucht an folgenden Stellen *quot* substantivisch: *in qua (lege) scriptum erat. ut, quot essent renuntiati, tot in hydriam sortes conicerentur . . . Iste . . .: optime, inquit; nempe scriptum ita est: 'quot renuntiati erunt.' Quot ergo, inquit, sunt renuntiati?* Verr. 2, 127; *qui ex illo numero reliqui Syracusas classe amissa refugerant, dicebant, quot ex sua quisque nave missos sciret esse* Verr. 5, 101 (wo die Überlieferung der deteriores codices *quos* keine Beachtung verdient). *An non intellegis primum, quos homines et quales viros mortuos summi sceleris arguas? deinde, quot ex his, qui vivunt, eodem crimine in summum periculum capitis arcessas?* Rabir. 26. — *Quam multi* steht nach meiner Ansicht, wenn der Begriff „viel" hervorgehoben werden soll.

3. „*qui* statt *quomodo* findet sich hauptsächlich in Verbindung mit *posse* und *fieri* (. . .) und in direkter Frage; selten steht es in indirekter Frage." Die Beschränkung dieses Frageworts auf *posse* und *fieri* ist nach ciceronianischem Gebrauch unrichtig. In seinen Reden wenigstens verbindet er dasselbe ohne eine Spur von Bevorzugung gewisser Verba mit: *comperisti?* Tull. 55; *convenit?* Caecin. 7; Cluent. 128; Rab. Post. 31; Mil. 54; *defendet?* Verr. 2, 177 (Lagomars; die andern *quid?*); *doces?* Flacc. 84; *evenit?* Flacc. 40 (Var. *convenit?*); Phil. 3, 17 (Var. *venit, convenit?*); Phil. 7, 4 (*convenit?*); *defendes?* Verr. 2, 169; *licuit?* Verr. 5, 151; dom. 51; Pis. 49; *licet?* leg. agr. 2, 21; *rebellemus?* Scaur. 19; *scivit?* Sex. Rosc. 97; *venit?* Sex. Rosc. 105; Cluent. 122; Phil. 2, 18. 40. Auch in indirekten Fragesätzen wird man diesem Pronomen eine seltene Verwendung mit Unrecht zuschreiben, da es in den Reden Ciceros 6 mal nach *quaero* gesetzt ist.

4. „*quare?* und *quamobrem?* sind in direkter Frage selten, in indirekter häufig. *Quemadmodum* findet sich fast nur in indirekten Fragesätzen." In diesen drei Ausdrücken steckt als selbständiger Bestandteil das Pronomen *qui*, und es giebt meines Wissens keine Stelle, an welcher nicht die Bedeutung bewahrt bliebe, die die Zusammensetzung des Pronomens und des Substantivs ergiebt, dafs wir also in ihnen keine selbständig gewordenen Worte zu sehen haben. Wenn daher für das Pronomen *qui* der oben erwähnte Unterschied für direkte und indirekte Fragen nicht gemacht wird, darf man es ebensowenig für diese Ausdrücke. In den Reden Ciceros kommt *qua re* 18 mal indirekt, 5mal direkt vor, *quam ob rem* 39 mal indirekt, 16 mal direkt, *quem ad modum* 72 mal indirekt und an folgenden (25) Stellen direkt: Quinct. 84 (2 mal), 85; Q. Rosc. 52 (2 mal), 55; Verr. 2, 11. 104; 3, 66; 4, 68. 84; 5, 68. 73. 99. 123. 159; Rabir. 26; Catil. 2, 23. dom. 71; Sest. 122; Cael. 58; Pis. 53; Phil. 5, 14; 12, 7; Fragm. B. VII 6. Aus diesen Zahlen, die sich auf alle

Reden gleichmäfsig erstrecken und so wohl den Gebrauch dieser Worte während der ganzen schriftstellerischen Thätigkeit Ciceros aus den Reden allein charakterisiren können, folgt, dafs die Seltenheit der Frageworte in direkter Frage nicht behauptet werden kann. Sie finden sich 3 mal so häufig in indirekter Frage, ohne dafs etwa ihre Natur dazu Anlafs gegeben hätte; man müfste denn etwa bei *num* die Regel aufstellen, dafs es selten in indirekter Frage ist, da es 3 mal so häufig direkt wie indirekt bei Cicero vorkommt.

5. „*quidni*? steht mit dem Konjunktiv in Fragen, auf die keine Antwort erwartet wird, und drückt in Frageform die Versicherung ja gewifs, ei freilich aus. Die Frage mit *cur* dagegen verlangt stets eine Antwort." Die Frage mit *cur* verlangt keine Antwort und steht gleich einer durch *quidni* eingeleiteten, wenn der Fragesatz negiert ist und das Verbum in dem sogenannten Coni. dubitativus steht. Und diese Satzform ist bei Cicero nicht selten; denn während *quidni* einmal vorkommt, sind bei Merguet I S. 758 zwölf solcher Beispiele unter *cur* zusammengestellt. So: *cur ego non ignoscam, si anteposuit suam salutem meae?* Pis. 79. Ei freilich verzeihe ich, wenn . . ., und *cur ego non laeter meum consulatum ad salutem populi Romani prope fatalam exstitisse?* Catil. 4, 2 = ja gewifs freue ich mich . . .

S. 289, 2. „*Et* verbindet zwei Nomina als etwas Verschiedenes ohne jede Nebenbedeutung; *que* solche, die als zusammengehörig einander ergänzen oder vervollständigen, also (integrierende) Teile eines Ganzen, oder das Ganze mit dessen Teilen, wie *Alexandrea Aegyptusque; ac (atque)* zwei Nomina, von denen das zweite als gleich wichtig bezeichnet oder als das wichtigere hervorgehoben werden soll." Zur Zeit Ciceros scheinen *et*, *que* und *ac* nicht verschieden gewesen zu sein; vielmehr scheinen ihn zu der Wahl einer der Konjunktionen lediglich rhetorische Prinzipien veranlafst zu haben. So z. B. ist folgender Grundsatz leicht zu erkennen, ohne dafs auch dieser immer durchgeführt ist, dafs, wenn *et* unmittelbar vorausgegangen ist, innerhalb dieses Satzes einzelne Worte durch *ac* verbunden werden, offenbar der Abwechslung wegen. Aber dafs Cicero bei Anwendung der verschiedenen Konjunktionen sich von den Regeln, die die Grammatik aufstellt, leiten liefs, halte ich nach Beobachtung seines Gebrauchs, die Merguets Lexikon ermöglicht, für unwahrscheinlich. Ich behaupte, dafs, einzelne feststehende Ausdrücke abgerechnet, Cicero *et*, *que* und *ac* einfach als kopulative Konjunktionen angewandt hat und die verschiedenen Nüancen durch den Ton ausdrückte. Denn warum sollte *et* zwei Nomina ohne jede Nebenbedeutung verbinden und nicht das zweite Nomen auch hervorheben wie *atque*, wenn es feststeht, dafs *et* in gewissen Verbindungen = *etiam* angewendet wird? (vgl. § 343 A. 7). Oder weswegen sollte bei *atque* das zweite Nomen immer als gleich wichtig bezeichnet oder als das wichtigere hervorgehoben werden,

wenn diese Kopula so überaus häufig zur Verbindung von Synonyma verwandt wird, in deren Gruppierung das Hauptmoment der Rhythmus und keineswegs die Bedeutung der Worte ist? So hätte Cicero mit *atque* nicht verbinden dürfen z. B. *funditus tolli ac deleri*, *mortem ac sanguinem*; denn *deleri* und *sanguinem* sind weder wichtiger wie *funditus tolli* und *mors*, noch gleich wichtig, sondern *atque* verbindet die Worte ohne Rücksicht zu einem stärkeren Begriff. Am deutlichsten aber scheint mir Folgendes für die Gleichheit dieser drei kopulativen Konjunktionen zu sprechen. Man kann eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Wortverbindungen zusammenstellen, in denen Cicero ganz willkürlich bald die eine, bald die andere Konjunktion setzt, ohne dafs der Sinn des Ausdrucks, wie die Grammatik verlangt, sich im mindesten ändert. Indem ich auf das Lexikon hinweise, aus dem man sich das vollständige Material leicht verschaffen kann, will ich mich begnügen, einige wenige Beispiele anzuführen: *per vim ac metum*, *vi et metu*; *fide ac religione*, *fidem et religionem*; *familiaris ac necessarius*, *familiaris et necessarius*; *iterum ac saepius*, *iterum et saepius*; *socius atque amicus*, *socius amicusque*, *amicus et socius*; *hospites atque amici*, *ab hospitibus amicisque*.

Königsberg i. P. G. v. Kobilinski.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

G. Weck, Rudolf Künstler. Aus dem Leben eines deutschen Schulmanns. Mit Portrait. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. 132 S. 3 M.

Wenn es wahr ist, dafs es für einen Schulmann nichts Anregenderes und zugleich Trostreicheres giebt als die Betrachtung des Lebens hervorragender Pädagogen, die unter Kämpfen mit den Dornen des Berufs in freudiger Begeisterung ihres mühevollen und erhabenen Amtes gewartet, dann mufs die Lehrerwelt es dem Verfasser Dank wissen, dafs er das Bild des Lebens Rudolf Künstlers aus dem umhüllenden Schatten, den nun schon sieben Jahre darüber ausgebreitet, hervorgerufen hat. Wir Schulmänner alle, alt und jung, bedürfen von Zeit zu Zeit eines solchen Spiegels, in dem wir uns beschauen können, um wieder und wieder inne zu werden, wie wir doch meist so klein dagegen sind. Das ist es in erster Linie, was dieser geistvollen und lebensvollen Darstellung ihren hohen Wert verleiht und derselben einen hervorragenden Platz in unsrer pädagogischen Litteratur auf die Dauer sichern wird. Wenn wir da lesen, wie ein geistig hochbedeutender Mann, dem es bei seinen glänzenden Gaben ein leichtes wäre, durch litterarische Thätigkeit als Förderer der Wissenschaft Verdienst und Ehre zu erwerben, in selbstloser Weise darauf verzichtet, um ganz seinem Berufe zu leben; — wenn wir an einem lebendigen Beispiele sehen, was die Worte Pflichttreue im grofsen und im kleinen, unablässige ernste Selbstprüfung und Selbstzucht bedeuten; — wenn wir sehen, wie ein Mann, dem es wie wenigen gegeben ist, im öffentlichen und sozialen Leben durch die Sicherheit und Gewandtheit seines Auftretens im Salon und auf der Tribüne zu glänzen, sich nur in seiner Schule wohl fühlt und auch in den mühseligen und unerquicklichen Arbeiten des Amtes, wie im Korrigieren zahlloser Schülerhefte, den Inhalt seines Lebens findet, indem er die schwerste aller Tugenden, die der Entsagung, freudig übt; — wenn wir eine gewaltige Persönlichkeit kennen lernen, welche mehr als durch ihre imponierenden

Eigenschaften durch die gewinnende, siegreiche Gewalt der Liebe wirkt, — einen Lehrer, der im Verkehr auch mit kleinen Schülern froh und glücklich ist und die zartesten, rührendsten Aufmerksamkeiten für sie weifs, — der in dem grofsen Schmerze seines Daseins, dem über seine Kinderlosigkeit, sich getröstet und erhoben fühlt durch den Gedanken, dafs ihm eigene Kinder versagt seien, damit er sich der Erziehung von 700 ihm anvertrauten Kindern besser widmen könne, — der Übereilungen und Fehlgriffe, wie sie sein rasches Temperament wohl hin und wieder verschuldet, sofort wieder gut zu machen nimmer zu stolz ist, — der seinen Schülern das Lernen und Arbeiten zur Lust und zum Genusse zu machen weifs; — wenn wir diese und so manche andere Züge ähnlicher Art in so lichtvollen Farben vor Augen treten sehen, wie es in dieser Darstellung geschieht, dann wird ein solches Lebensbild zu einer ergreifenden Predigt, die uns Pädagogen das Mahnwort zuruft: Geht hin und thut desgleichen!

Mit hohem Interesse folgen wir der Schilderung von Künstlers Bildungsgange und Entwicklung, wie er, — schon als Knabe kämpfend mit den Mühen und der Not des Lebens, früh die Sorge kennen lernend und die schwere Pflicht, aber auch den Segen der Arbeit, aufwachsend unter beschränkten Verhältnissen und Entbehrungen, dabei lange schwächlich und kränklich, ringend mit Zweifeln und Unfertigkeit, aber diese inneren Feinde überwindend, — zum geistig und körperlich kräftigen Manne geworden. Fast mit noch gröfserem Interesse begleiten wir den gereiften Mann auf seinem weiteren Lebenswege als Lehrer des Domgymnasiums in Magdeburg und des Breslauer Elisabetans, als Prorektor in Hirschberg und Ratibor, bis er den Höhepunkt seines Lebens erreicht als Direktor des Königlichen Gymnasiums in dieser letzten Stadt, — den Höhepunkt seines Lebens, aber auch seiner Arbeit und seiner Berufsbürde. Hat doch ein kompetenter Beurteiler der Verhältnisse das Ratiborer Direktorat unter den damaligen Zuständen (1873) als eine der dornenvollsten Stellen der Schulleitung in Preufsen bezeichnet. Wie Künstler auch als Direktor wöchentlich die lateinischen Arbeiten von ca. 40 Oberprimanern korrigierte und aufserdem die monatlichen Aufsätze derselben, und zwar nicht nur durch einfaches Anstreichen (ein Verfahren, welches er als eine bequeme Manier verwarf), sondern durch wirkliches Verbessern; — und wie er dabei zu allen Extemporalien und Exercitien die Texte sich selbst auf das sorgfältigste zurechtgelegt und ausgearbeitet hat; — wie er bei seinem Interesse für jeden seiner 700 Schüler die steten störenden Besuche der Angehörigen nicht zurückgewiesen; — wie er bei dem damaligen fortwährenden Lehrerwechsel die sich öfters ungewöhnlich steigernden Anforderungen seines Amtes, wenn auch manchmal nicht ohne Seufzer, erfüllt, indem er u. a. einmal im Juni bereits den achten Stundenplan seit Ostern ausarbeitete; — wie er ein

hm angebotenes hochwillkommenes Amt, welches ihm persönlich die lockendsten Aussichten bot, dem Wunsche seiner vorgesetzten Staatsbehörden sich fügend, freilich nach schwerem inneren Kampfe, ausschlug, um die Last des bisherigen weiter zu tragen; — wie der ihm von Jugend auf innewohnende und in allen Lebenslagen unerschütterte glückliche Humor ihm schliefslich allmählich abhanden kam unter der aufreibenden Berufsarbeit, in den letzten Jahren auch unter zunehmenden körperlichen Leiden, gegen welche auch seine eiserne Energie zuletzt nicht mehr ausreichte, bis er, noch nicht 40 Jahre alt, erlag, — das alles wird niemand ohne innige Bewunderung und Teilnahme lesen, und der Leser wird dem Verfasser recht geben, wenn er Künstler einen Helden nennt, einen Apostel und Zeugen seines Berufs.

Dem Biographen haben Liebe und Pietät die Hand geführt. Aber neben dem Lichte fehlen auch die Schattenseiten nicht, die namentlich in Künstlers Temperament lagen; und es mufs hervorgehoben werden, dafs bei aller Wärme der Empfindung, die durch das Ganze weht, bei dem zarten persönlichen Verhältnisse des Verfassers zu dem Freunde, die Darstellung ebenso den Stempel voller Objektivität und historischer Treue trägt, wie den psychologischer Wahrheit, wie das u. a. auch in dem zu Tage tritt, was an verschiedenen Stellen über Künstlers religiöse Entwicklung gesagt wird.

Zeigt uns die Biographie Rudolf Künstler hauptsächlich als Pädagogen, so zeigt ihn uns besonders das achte Kapitel nebst dem Anhange in dem anderen, worin er ebenso vollendeter Meister gewesen. Als geistvoller lateinischer Dichter, der auch die Form mit souveräner Gewandtheit und Sicherheit beherrscht, ist Rudolf Künstler längst in weiteren Kreisen der philologischen Welt bekannt, und der Verfasser hat sich ein zweites bleibendes Verdienst dadurch erworben, dafs er sich der nicht geringen Mühe unterzogen, aus den zahlreichen, zum Teil noch ungedruckten poetischen Erzeugnissen des Freundes eine Auswahl zu treffen, und dafs er diese edlen Perlen vor dem Vergessenwerden bewahrt hat. Das verdienen diese Dichtungen schon durch die Bedeutung, welche sie in dem Leben ihres Urhebers selbst gehabt. War doch die Poesie der holde Genius, der Künstler durch manche schwere Stunde liebevoll geführt hat. So gewinnen diese Kinder seines Geistes als ein Stück seines Daseins ein hohes Interesse für den Leser der Biographie: ohne diese Mitteilungen würde dem Lebensbilde mancher seiner wesentlichsten Züge fehlen. Im liebevollen Ergufs zarter Freundschaftsempfindung wie im flüchtig hingeworfenen Produkt der fröhlichen Stimmung und glücklichen Laune des Augenblicks; im mutwilligen Tone harmlosen, geselligen Scherzes wie im schwungvollen Ausdruck ernster Gedanken — überall tritt uns das reiche und reine Gemüt des Dichters entgegen, wodurch er uns mehr und mehr sympathisch wird. Allein

auch abgesehen von der Persönlichkeit des Urhebers und unserem Interesse an derselben kommt den meisten der mitgeteilten Proben (denn allerdings darf nicht verkannt werden, dafs der poetische Wert ein ungleicher ist) ein nicht gewöhnlicher Kunstwert zu, welcher unbestritten den Namen Rudolf Künstler den Namen der genialsten lateinischen Dichter unseres Jahrhunderts einreiht.

Die Vielseitigkeit von Künstlers poetischer Gestaltungskraft möge aus einer Angabe des Inhalts des Anhangs „Aus Künstlers litterarischem Nachlasse“ erhellen. Derselbe enthält zwei bisher ungedruckte Arbeiten in Prosa: „Exercitium und Extemporale“ nebst Proben von Texten zu lateinischen Exercitien, deren einer aus Schillers Wallenstein entnommen ist; und „Aphorismen zur Frage über phraseologische Sammlungen (zunächst für den lateinischen Unterricht)“ nebst einem Schema für derartige Sammlungen. (Die einzige Prosa-Arbeit, die Künstler selbst hat drucken lassen, eine Besprechung der 6. Auflage des Dillenburgerschen Horaz, ist hier nicht wiederholt.) Dann Poetisches; aufser lateinischen Übersetzungen von Hektors Abschied und Schlofs Boncourt eine Epistola (sic) ad collegas data (erschien 1869 im Programm des Breslauer Elisabetans; eine originelle und geistreiche Verteidigung der metrischen Übungen mit Gründen, die freilich nicht als überzeugend bezeichnet werden können); eine Übersetzung von Bonnells Bismarck-Ode; Gedichte an Martin Hertz, Falk, Wiese, Bernhardy, Fickert, Dillenburger, Kambly; Gratulationsoden zu den Jubiläen der Universität Breslau und verschiedener Gymnasien: graue Kloster in Berlin, Hirschberg, Magdeburg (Dom), Glogau (kath.); Elegieen an Freunde bei Familienanlässen, gesellige Lieder. Aufserdem sind in den Text der Biographie eingestreut eine Anzahl von Proben, vorzugsweise Humoristisches, auch einzelne Übersetzungen, unter denen besonders die der Lessingschen Fabel „Die Grille und die Nachtigall“ und des Goetheschen Liedes „Anakreons Grab“ in meisterhafter Weise gelungen sind.

So werden die zumal in Schlesien zahlreichen Freunde und Verehrer Rudolf Künstlers das Erscheinen dieser Erinnerungen mit wehmütiger Freude willkommen heifsen. Es wird sie wohlthuend berühren, dafs dem so früh Dahingeschiedenen noch im Tode das Glück zu teil geworden ist, in dem in mancher Beziehung ihm so kongenialen Freunde den berufensten Biographen gefunden zu haben, der ihm ein so schönes und freundliches Denkmal geschaffen. Möge dasselbe dazu dienen, in weiteren Kreisen der Lehrerwelt dem Andenken eines der besten unter uns die Dauer zu sichern!

Reichenbach in Schlesien. Feodor Rhode.

Imanuel Hoffmann, Studien auf dem Gebiete der lateinischen Syntax. Wien, Konegen, 1884.

Der auf dem Gebiete der lateinischen Grammatik-Forschungen rühmlichst bekannte Verfasser bespricht in diesen Studien „die Zeitfolge nach dem Praesens historicum im Latein" S. 1—98 und fügt zwei ältere in Fleckeisens Jahrbüchern 1874 u. 1878 veröffentlichte Aufsätze hinzu S. 98—120 „über den angeblich elliptischen Gebrauch des Genetivus gerundii und gerundivi" und S. 123—134 über „*opus est*, *usus est* — *refert*, *interest*" mit der Bemerkung: „Vielleicht dafs nun jene Grammatiker, die diese Aufsätze an ihrer früheren Stelle übersehen haben, von denselben Notiz nehmen". Er sucht aber darin nachzuweisen, dafs die Ansicht Reifferscheids, der (Index scholarum. Breslau, Winter 1877/78) behaupte, dafs wie *usus* in *usus est* Genetiv sei, wie Lachmann *necessis* und *necessus* als alte Genetivformen nachgewiesen habe, so auch *opus* in *opus est* für einen alten Genetiv von *ops* gehalten werden müsse und *opus est* mit *usus est* sowohl ganz gleiche Bedeutung als auch syntaktisch gleiche Konstruktion habe, nicht in allen ihren Teilen haltbar sei; denn wenn man auch zugeben könne, dafs ein alter Genetiv von *ops* habe *opus* gelautet, so sei doch die Annahme, dafs in der Verbindung *opus est* ein solcher Genetiv vorliege, „vom Standpunkt der Bedeutung, wie von dem der Syntax aus als unmöglich" zurückzuweisen. Und darin mufs man ihm beistimmen, dafs *opis est* nur heifsen könnte: „es liegt in meiner Macht oder es ist förderlich", nimmermehr aber: „es ist ein Bedürfnis vorhanden", und dafs die Konstruktionen von *opus est* mit dem Ablativ und ebenso die bei Livius sich findende mit dem Genetiv sich nicht erklären liefsen, wenn *opus* selbst ein Genetiv wäre. Dafs aber *usus* in *usus est* als Genetiv aufzufassen, dagegen spreche zunächst die Prosodie von *usus est* bei Plautus, dann der syntaktische Gebrauch, in dem *usus* in *usus est* nur als Subjekt erscheine = „das Gebrauchen — der Gebrauchsfall — kommt, findet statt" und so dann „es braucht, es bedarf". *Opus* sei der Nominativ zum Genetiv *operis* und bezeichne „das zu schaffende Werk (und eben darum Aufgabe)", eine Bedeutung, welche die prädikative Verwendung von *opus est* klar mache. Die Konstruktion *opus est aliqua re*, in welcher *opus est* das Subjekt bilde, entstehe aus der aktiven Bedeutung von *opus*, in der es „das Mühen, die Arbeit, die (aktive) Verrichtung, also ein Thun, zustande bringen u. s. w. besage, mithin „das Handeln mittelst einer Sache, das Vorgehen mittelst . . . findet statt" bedeute. Wie aber diese Bedeutung von *mihi opus est aliqua re ad aliquam rem* „mir ist zu einem gewissen Zwecke mittelst einer Sache vorzugehen" zu dem Sinne führen mufste: „ich bedarf einer Sache zu einem Zwecke, sie thut mir not u. s. w." sei klar, und zu *opus est alicuius rei* lasse sich vergleichen das französische *avoir affaire de quelque chose* (*avoir affaire d'argent* = *avoir besoin d'argent*). So tritt der

Herr Verf. für die alte Auffassung von *opus est* ein, und ich zweifle nicht, dafs er Recht hat; ich glaube aber auch, dafs die Ansicht Reifferscheids aus dem Index scholarum nicht in die Grammatiken übergegangen ist; sie ist wohl seine Privatansicht geblieben. Warum meint nun der Verf., dafs die Grammatiker nicht Notiz von seiner Ansicht genommen, die doch, soweit sie *opus est* als Nominativ betrachtet, die übliche ist? Man liest schon bei Ramshorn Gramm. 1824 S. 264 Anm., dafs er *opus est* mit dem griechischen *ἔργον ἐστί* vergleicht und die Stelle aus Gellius 17, 2 citiert, der von Claudius Quadrigarius *nihil sibi, inquit, divitias opus esse* anführt und sagt: *nos divitiis dicimus .... nec ratio dici potest, cur rectius sit divitiis opus esse, quam divitias* (wobei Gellius nicht darauf geachtet hat, dafs schon vorher ein Accusativ der näheren Beziehung in *nihil* gesetzt ist): man liest bei Grotefend Gramm. 1830 S. 305, § 398: *opus* ist nämlich wie *ἔργον* nicht nur das Geschaffene, das Werk, sondern auch dasjenige, was geschaffen werden soll, das Geschäft“, eine Erklärung, die doch wohl sich ganz mit der Hoffmanns deckt. Und gewifs liest man in älteren Grammatiken schon Ähnliches oder Gleiches. Aber Hoffmann hat mit Geschick und Scharfsinn diese Auffassung verteidigt und mit Recht die Ansicht Reifferscheids zurückgewiesen. Die Konstruktion mit dem Genetiv, meint Hoffmann, die bei Livius nur an den beiden Stellen 22, 51, 3 *temporis opus est*, und 23, 21, 5 *quanti argenti opus fuit* sich finde, erkläre sich leicht aus dem mit *opus est* verbundenen Begriff: „es bedarf“, und werde wohl am besten mit dem griechischen *δεῖ μοί τινος* verglichen. Grotefend vergleicht *ἔργον ἐστί τινος* nach Aristoph. Plut. 1159 *οὐ γὰρ δόλου νῦν ἔργον, ἀλλ' ἁπλῶν τρόπων*, Soph. El. 1373 *οὐκ ἂν μακρῶν ἔθ' ἡμῖν οὐδὲν ἂν λόγων, Πυλάδη, τόδ' εἴη τοὔργον*, Aias 13, wo *ἔργον ἐστί* mit dem Infinitiv *παπταίνειν ἔτ' ἔργον ἐστί* konstruiert ist, und Ramshorn führt für den Genetiv noch an Prop. 2, 8, 16 (3, 1, 11) *Pierides, magni nunc erit oris opus.*

Ebenso knüpft Hoffmanns Besprechung von *refert* und *interest* an Reifferscheid an, der es für falsch erklärt, *re* in *refert* etwa wegen *mea, tua . . . refert* als Ablativ zu fassen, und meint, es sei Dativ, und *mea re* seien alte Dative, die aber schon vor der Zeit des Grammatikers Verrius Flaccus für Ablative gehalten worden wären. Denn Festus S. 282 sage: *refert cum dicimus, errare nos ait Verrius; esse enim rectum rei fert dativo scilicet, non ablativo casu, sed esse iam usu possessum.* Und darin stimmt ihm Hoffmann bei und erklärt *mea(i) re(i) fert*. Hierin sind ihm allerdings die Grammatiker nicht gefolgt; denn wie Ramshorn *re* nach Analogie von *e re publica est, e re mea est* für den Ablativ erklärte und auf Plaut. Capt. 2, 2, 4 *haec tu eadem si confiteri vis, tua re feceris* verwies, wie er zu *re* danach *mea tua* etc. als Ablative betrachtete und bei *interest gratia* oder *causa* ergänzte, wie

ch Grotefend 1830, Zumpt seit 1828 (es ist die älteste Ausgabe, : ich vergleichen kann), Ferd. Schultz 1865, Meiring 1869 in *a, tua* etc. Ablative sahen, so erklären auch noch nach 1878 ammatiker, wie Putsche-Schottmüller 1880 und Engelmann 1881, *a tua* etc. bei *interest*, sowie bei *refert* für Ablative, ergänzen dort *usa* und beziehen hier *mea* auf den Ablativ *re* in *refert*.

Wenn aber Hoffmann S. 128 aus Plaut. Truc. 2, 4, 40 *quoi id te adsimilare rettulit?* schliefst, dafs der Dativ in *re* in seinem ignanten Sinne nicht mehr empfunden worden, aber dafs das fühl für die Verbindung des *ferre* mit dem Dativ noch lebendig wesen sei, obwohl hier *quoi rei* nicht mit *rettulit* zu verbinden , so wäre es wünschenswert gewesen, dafs er auch die Formel ut. Capt. *tua re feceris* herangezogen und besprochen hätte. nctius (Minerva S. 422) führt aber obige Stelle aus Plaut. Truc. , um zu schliefsen: *nugari Verrium, cum refert explicat rei fert, si re sit dativus, non ablativus*. Andere Stellen sind Ter. Hec. 3, 12 (citiert von Ramshorn) *tua quod nihil refert, percontari inas*; Plaut. Stich. 2, 2, 49 (Gramm. Marchica) *tua quod nihil re-t, ne cures;* Ter. Adelph. 5, 4, 27 *id mea minime refert*. Darum t hier wohl das Wort *adhuc sub iudice lis est*.

Nun sagt ferner Reifferscheid, dafs die Konstruktion von *re-t* durch falsche Analogie auf *interest* übertragen sei, und das lt Hoffmann für „ganz undenkbar", weil *interest* dann nicht nur e Possessivformen, sondern auch den Genetiv von *refert* ent-nt haben und, kann man hinzufügen, überhaupt später ent-nden sein müfste. Er fragt deshalb (S. 129), ob denn in *mea, t, sua, nostra, vestra, cuia interest* wirklich Femininformen vor-gen, und hebt zunächst hervor, dafs es prosodisch wenigstens ht zu bestimmen sei, da *interest* mit dieser Konstruktion sich ch bei keinem Dichter gefunden habe. Vielmehr müsse man nehmen, dafs wie *re* in *refert* seine Dativ-Natur, so *inter* in *erest* seine volle Bedeutung und Wirkung als Präposition be-ten habe, und müsse deshalb *mea, tua* etc. als von *inter* ab-ngige Accusative des Neutrum plur. auffassen, den Genetiv bei *erest* aber sich in der Weise erklären, als ja die Pronomina pos-siva nur Ersatz seien für den possessiven Genetiv des be-ffenden Pronomen personale und wieder der Genetiv nur Er-z eines possessiven Adjektivs sei. Wie sich also *cuius interest* t *cuia interest* decke, und wie *mei, tui* etc. statt *mea, tua* . . . *erest* stehen könnte, so sei „der Genetiv eines jeden Nomen bei *erest* nur das Äquivalent für ein die Zugehörigkeit zu diesem men besagendes adjektivisches Kollektivum; *patris interest* be-ite sonach „es gehört unter das den Vater Angehende". Dann lerlegt er die zwei möglichen Einwände, 1) dafs, wenn dies so statt *patris* doch auch *patrius* müfste gebraucht werden können, nit, dafs Adjektiva nicht den Einzelbegriff verträten, nicht zur eichnung des Besitzverhältnisses verwendet würden, sondern

stets noch qualitative Wirkung hätten; und 2) dafs die Verbindung von *inter* mit solchen possessiven Genetiven auffallend sein müsse, damit, dafs er auf die Verbindung lokaler Präpositionen mit dem Genetiv eines Nomen proprium verweist, der schlechthin die Zugehörigkeit bezeichne, wie *ad Dianae, post Spei, a Vestae, propter Iovis pueri* — *ad Marciae, ad Carmentis* — *per Varronis viam ducere voluisti* — besonders *Cottae, quod negas te nosse ultra Silianam villam est,* und dann in diesen Verbindungen nicht *templum, ara, fundus, praedium* ergänzt, sondern den Genetiven die Kraft eines lokalen Kollektivums, wie Varronianum, beimifst und schliefst, dafs jenes *Cottae* in Stellvertretung des entsprechenden Derivatums (Cottianum) Subjekt des Satzes sei, so dafs auch *ad Dianae, ad Apollinis* für *ad Dianium, ad Apollinar* stehe. Ebenso sei der Genetiv bei *inter* zu beurteilen, der nur wegen der Natur von *inter* nicht das Neutr. sing., sondern das Neutr. plur. vertrete. So weit Hoffmann.

Was er über *interest* sagt, ist in der Erklärung *inter mea est* ganz feinsinnig, aber in seinem Wesen nicht neu. Zumpt sagt Gramm. ed. 1828, § 449: „Man hielt dies sonst gewöhnlich für Accusativi pluralis gen. neutrius und ergänzte *commoda*, aber nach einigen Versen bei Terenz, namentlich Phorm. 4, 5, 11 (*quid tua, malum, id refert?*) und 5, 8, 47 (*quid id nostra? nihil*) zu urteilen, wird man sie mit Priscian p. 1077 für Ablativi sing. generis feminini halten müssen und demnach etwa *causā* dabei zu ergänzen haben". Wenn ich nun weiter zurückgehe, so finde ich in der Grammatica Marchica 1751: „Die Grammatici halten dafür, die Pronomina *mea tua sua nostra* etc. seien Ablativi Generis Feminini und werden von dem ausgelassenen Ablativo *caussa* oder *gratia* regiert, die auch droben bei den Genetivis ausgelassen sind, weil Exempla vorhanden, da *gratia* ausgedruckt ist, als: *Mea istuc nihil refert, tua refert gratia* Plaut. Persa. 4, 3, 68 (in ed. Bip. 1788): *mea quidem istuc nihil refert, tua ego refero gratia.* Siehe Vofs, de Construct. c. 29. Andere aber halten dafür, es seien Accusativi Generis Neutrius, und werde darunter *ad* verstanden, *ad mea* sc. *negotia*. Siehe davon viel Exempel beim Sanctio in Minerva 1, 3, c. 5".

Während nun G. Jo. Vofs Synt. latina 1639: (*interest et refert*) pro genitivis pronominum primitivorum regunt ablativos mea etc. *mea tua* etc. blofs für Ablative erklärt, ohne zu sagen, wie er sie sich erklärt, sagt Sanctius (1523—1601) in der Minerva (4, ed. 1714): 'tua interest, nostra non refert, dixi esse accusativos plurales. Hoc praeclarum inventum debemus Caelio Calcagnino in epistolis, deinde Julio Cassari Scaligero. At isti, quia meum inventum esse credunt, sibi ducunt palmarium, quum me impugnant; ego tamen, ut meum, defendam', so dafs sich also für die Geschichte der Erklärung ergiebt, dafs *mea* etc. zuerst für Ablative, dann seit Calcagninus († 1541), Scaliger († 1609) und Sanctius für Accusative Pluralis, seit Bentley (zu Terenz Phorm. 4, 5, 11, ed. 1791)

und Zumpt wieder für Ablative und von Hoffmann wieder für Accus. Plur. gehalten worden sind. Ja schon Donat (um 350) hat zu jener Stelle des Terenz *quid tua, malum, id refert* bemerkt: 'et quaere, quomodo dicatur quid mea, quid tua? an deest ad, ut sit, ad mea, ad tua?' und so diese Formen für Accusative erklärt und jenes *ad* ergänzt. Sanctius aber führt aus p. 421: 'Terent. Adelph. quid ista, Aeschine, nostra? subaudi intersunt, vel referunt. Syntaxis est, Aeschine, quid ista sunt inter nostra negotia?'

Der Unterschied zwischen seiner und Hoffmanns Erklärung ist also der, daſs Sanctius in der Konstruktion von *interest* ein Wort wie *negotia* (andere *commoda*) ergänzt, Hoffmann *mea* als selbständiges Neutrum mit der Bedeutung: „das mich angehende" auffaſst, und zweitens, daſs Sanctius *interest* und *refert* unter einem, Hoffmann unter verschiedenem Gesichtspunkt betrachtet. Im allgemeinen ist also die Frage, ob Accusativus, ob Ablativus, schon seit Donat erörtert.

Auch Teubers „Einfall", wie ihn Hoffmann nennt (S. 129 Anm.), *interest* sei aus *in rem est* entstanden, ist nicht neu; Hoffmann meint, er hätte besser gethan, *in re est*, wenn auch als „verballhornte Grundform" vorauszusetzen, weil er „diesen Einfall wenigstens durch die scheinbare Übereinstimmung der Possessivformen *mea tua* etc." hätte „aufputzen können". Aber Teubers *in rem est* ist lateinisch, *in re est* ist keine lateinische Verbindung. Ich halte deshalb für richtig, was schon Sanctius Min. S. 419 sagt: 'Ablativus re inquiunt, poscit mea, tua, sua: nam interest mea idem est, quod est in re mea. Sed falluntur cum suo Calepino († 1511): neque enim dicitur latine, hoc est in re mea, sed e re mea aut in rem meam.' In *refert* selbst hält Sanctius *re* nicht für den Ablativ, sieht in ihm überhaupt keinen Kasus, hält es auch nicht für durchweg lang (S. 423). 'Cur igitur dices', sagt er S. 420, 're in compositione esse aliquid cui addas mea, tua, sua, nam in voce Agricola non poteris addere ad τὸ agri felicis vel fertilis'.

Wenn Hoffmann nun weiter *inter patris est* und die Konstruktionen *ad Dianae* etc. ohne Ausfall von Substantiven wie *templum, ara, villa* etc. und ohne Ausfall von *res* bei *patris* erklären will, so scheint dies nur möglich, wenn man die aus natürlicher Sprachweise hervorgehenden Konstruktionen nicht anerkennt. Denn wenn Horaz Sat. 1, 6, 120 *obeundus Marsya* sagt und doch die *statua Marsyae* im Sinne hat, so ist diese Sprechweise aus dem Volksmunde hervorgegangen, gerade wie wir sagen „ich gehe nach St. Moritz", aber die Kirche von St. Moritz meinen. Ebenso konnte Horaz sagen *ad Dianam* für *ad Dianae templum*. Wenn er nun aber doch die Konstruktion *ad Dianae* festhält und danach bildet Sat. 1, 9, 35 *ventum erat ad Vestae*, so ist dies doch ein Zeichen, daſs das Bewuſstsein der Ergänzung von *templum* etc.

noch nicht geschwunden war, wie z. B. Cic. Verr. IV 4 *ad aedem Felicitatis* sagt und der Ausdruck *ad Vestae* nur eine im Volksmund entstandene Kürzung von *ad Vestae templum* ist. Und wenn von Seiten der Grammatik nichts entgegen steht, *inter mea est* zu umschreiben durch *inter meas res est*, warum soll man bei *inter patris est* nicht auch Ergänzung von *res* und Kürzung des Ausdrucks annehmen dürfen? *Patris* steht dabei doch possessiv.

Wenn ich nun, um nicht zu weit die Anzeige auszudehnen, den Aufsatz über den Genetivus Gerundii nur kurz zur Lektüre empfehle, so will ich damit dem Werte desselben nicht Eintrag thun; ich gehe zu der gröfseren Abhandlung über die Zeitfolge nach dem Praesens historicum über. Hier erhalten wir eine sehr genaue und gründliche, auf grofser Belesenheit beruhende Untersuchung, die in die Gesetze der syntaktischen Bildungen einzudringen mit Glück versucht. Der Verf. sagt nach einer Einleitung, in der er hauptsächlich gegen Hug-Reusch die Natur des Praesens hist. als die eines Präteritums zu erweisen sich bemüht (S. 1—24): „In Betracht also für die Consecutio temporum nach dem Praesens hist. können nur die untergeordneten Nebensätze kommen, deren Aussage nach Mafsgabe des temporalen Verhaltens zur Aussage des Hauptsatzes in der entsprechenden relativen Zeitform zu geben ist", und begnügt sich deshalb nicht mit der Unterscheidung indikativischer und konjunktivischer Nebensätze, sondern scheidet die Nebensätze I. in solche, die durch ihre Zeitlage bestimmend sind für die Aussage des Hauptsatzes (S. 25) und zwar A. Partikelsätze (S. 26—32), B. Relativsätze (S. 32—34), und wieder 1) Relativsätze, welche ein mit der Haupthandlung connexes coincidierendes Faktum besagen; 2) Relativsätze (S. 36—37), welche eine begriffliche Bestimmung bezwecken; 3) Relativsätze mit *posse* (S. 37—43). — II. Nebensätze, deren Zeitlage bedingt ist durch die Aussage des Hauptsatzes (S. 44), A. Konsekutivsätze (S. 44—48), 1) epexegetischer und umschreibender Art: 2) welche das Prädikat des Hauptsatzes in Absicht auf seinen Grad ausführen; 3) mit *quin*, welche das negative Prädikat des Hauptsatzes in Absicht auf die mit der Negation verbundene Wirkung ausführen. B. Finalsätze (S. 49—85), 1) welche die in dem Prädikat des Hauptsatzes ausgesprochene Intention ausführen, den ideellen Inhalt der Handlung bilden, also Objekts- oder Inhaltssätze (S. 49—66); 2) welche den Zweck besagen, für den die Handlung des Hauptsatzes sich vollzieht (S. 66—85). — III. Nebensätze, deren relative Zeitform von der Zeitlage des Hauptsatzes abhängig ist; indirekte Fragesätze (S. 85—97), 1) indirekte Fragen, die im Sinne des Subjektes des Hauptsatzes gehalten sind (S. 88—93); 2) die in finalem Verhältnis zu der Aussage des Hauptsatzes stehen (S. 93—97).

Hoffmann fühlt sich aber veranlafst, diese Untersuchung über die Zeitfolge nach dem Praesens hist. vorzunehmen infolge einer Arbeit von Hug (N. Jahrb. f. Phil. 1866 S. 877 f.), der diese Frage

r Cäsar dahin beantwortet hatte, dafs „a. wenn der Nebensatz m Präsens hist. des Hauptsatzes nachfolge, beide Konstruknen (d. h. die des Coni. praes. und die des Coni. imperf.) proiscue angewendet würden, und b. wenn der Nebensatz dem aesens hist. des Hauptsatzes vorangehe, in der Regel das itwort ins Imperfektum gesetzt werde, einige wenige Fälle ausnommen, in welchen schon vorher Hauptsätze ins Praesens hist. setzt seien, oder bei kurzen indirekten Fragesätzen, deren Verm ganz in der Nähe des Verbum finitum stehe". Ihm gegener fafst nun Hoffmann das Resultat seiner Untersuchung . 97) dahin zusammen, dafs „das Praesens historicum dem Lainer nur als Präteritum gegolten hat, und dafs somit alle um n Praesens hist. sich gruppierenden Nebensätze in den der Lage einem Präteritum entsprechenden relativen Zeiten gegeben erden müssen, — dafs jedoch von dieser temporalen Unterordnung lche indikativische oder konjunktivische Nebensätze ausgenommen nd, die entweder nur einen begrifflichen Bestandteil des Hauptzes bilden oder die Aussage desselben, sei es als Objekt, sei als Epexegese, vervollständigen, und weiter solche konjunktische Relativ-, Final- und Fragesätze, die, als im Sinne des Subkts gehalten, durch die präsentische Zeitform von den in die zählung gehörigen, vom Standpunkte des Berichterstatters aus rmulierten geschieden werden sollen". Vergleichen wir beide sultate, so leuchtet ein, dafs Hug sein Resultat in einfacher, fslicher Form giebt, Hoffmanns Resultat in logischer Begründung rtrefflich, aber für die Anwendung zur Lehre von der Syntax hwierig oder gar unbrauchbar gefafst ist. Suchen wir deshalb st beide Ansichten durch Beispiele zu erläutern. Nach Hug ürde man schreiben a. *praemittit qui videant* und *qui viderent* romiscue); b. *qui viderent* (so in der Regel), *praemittit*, — oder: *rsuadet et qui videant praemittit* und (kurze Frage) *quid videant ocet.* Nach Hoffmann würde das Praesens hist. als Präteritum lten und die Stellung der Nebensätze gar keinen Einflufs auf n Modus des in ihnen stehenden Zeitwortes, ob des Präsens ler Imperfekts, haben, sondern ganz allein das logische Verhälts der Nebensätze zum Hauptsatze für die Wahl des Tempus s Nebensatzes mafsgebend sein. Danach würde man schreiben *i viderent praemittit* und *praemittit qui viderent*, aber 1) (begriffher Bestandteil des Hauptsatzes [S. 42], wie im Indikativ *ei qui perant* = die Befehlshaber), *quae usui sint imperat* = das Notndige, *qui forte velint, invitat* und *proponit eis qui occiderint* den Mördern; 2) a. (Aussage; Konsekutivsätze) *eadem fere . . . ram perspicit, sic ut . . . viderentur*; (Konsekutiv. epexeget.) *fit, . . . vincat, facit, ut . . . adliget*; (Konsek. Absicht) *sese confirmant tum, ut . . . audeant*; (Konsek. *quin*) *naves . . . invenit instructas que multum abesse ab eo quin . . . possint* — (von den drei zten Arten führt er nur Beispiele von Präsens im Haupt- und

Präsens im Nebensatze an) —. b. Finalsätze S. 49], welche einen Objekts-Accusativ bezeichnen, haben die Zeitform des Hauptsatzes; welche dem Dativ des sachlichen Zwecks entsprechen, den Coniunctiv imperfecti. Dies wäre ein interessantes und greifbares Resultat, dafs nach einem Praesens hist. der Finalsatz, welcher den Accusativ vertritt, im Coni. Praesentis stehe, und der, welcher den Zweck bezeichnet, also den Dativ vertritt, im Coniunctivus imperfecti. Zu den ersten würden alle Finalsätze gehören, welche eintreten nach den Verbis wollen, wünschen, erwarten, befürchten; bitten, beschwören, fordern etc.; ermahnen; raten, überreden etc.; gestatten, abhalten; befehlen, verbieten; beantragen, beschliefsen etc.; betreiben, bewirken etc.; zu den andern die Finalsätze nach *ut, ne, quo, quo minus* oder asyndetisch angereihte; die Relativsätze, welche eine im Sinne des faktischen oder logischen Subjekts gegebene finale Bestimmung enthalten; und die Sätze mit finalem *priusquam, dum, donec.* Aber der Verf. sagt selbst S. 66, dafs „gleichwohl in zahlreichen Fällen solche Finalsätze“ (welche den Coni. imperfecti haben müfsten) „in präsentischer Fassung auftreten, um die Ansicht und Absicht des Subjekts klar hervortreten zu lassen“ und somit das Motiv der Handlung anzugeben, nicht aber die in der Zukunft liegende Wirkung und Folge. Dadurch ist aber für den praktischen Gebrauch jene Regel wieder aufgehoben; und auch in dem ersten Falle, wenn Hoffmann (S. 79) Caes. BC. 1, 26, 3 (*Caninio*) *mandat ut Libonem de concilianda pace hortetur; imprimis ut ipse cum Pompeio colloqueretur postulat* erklärt: Cäsar verlangt, dafs Caninius selbst mit Pompeius spreche; es handelt sich aber eben nicht um einen weiteren Auftrag für Caninius, sondern um das, was Cäsar durch die Sendung desselben erreichen will“, so ist dies ganz richtig gesagt, aber der Coni. imperfecti im Objektssatz darum nicht erklärt, da in Sätzen wie (S. 53) Caes. BC. 1, 32, 7 *pro quibus hortatur ac postulat, ut rempublicam suscipiant atque una secum administrent,* Cäsar doch eben auch durch eigene Forderung sein Ziel erreichen will. — Beispiele giebt Hoffmann besonders für den Coniunctivus praesentis, also 1) (Objekts- oder Inhaltssätze) *ut proelium incipiant, circumspectant,* und *orat ut decedat*; *mones ut provideant* und *te ut timeas monet.* 2) (S. 66, zweckentsprechende Finalsätze, eigentlich mit Coni. imperfecti, aber häufig mit Coni. praesentis), also nach *ut, ne, quo, quo minus* oder asyndetische Anfügung: *dantur, ne accedat, tritici modii*; *communit, quo facilius . . . possit* und *ne audiatur, quatiunt.* b. durchs Relativum: *praemittit, qui videant;* aber warum steht hier nicht z. B. Caes. BG. 1, 7, 3 *mittunt qui dicerent?* c. durch *priusquam, dum, donec*: *dat signum ut parmatis locus detur donec impetu inlati ab suis excludantur.*

Recht bemerkenswert ist auch die Beobachtung (S. 76), dafs bei zwei von einem Praesens hist. abhängigen Sätzen mit *ut* derjenige, welcher den Inhalt angiebt, im Konj. des Präsens, der

· den Zweck angiebt, im Coni. imperfecti gesetzt wird, also: . in Verr. 1, 75) *urget Dolabella, ut quam primum securi feritr, quo quam minime multi ex illis de istius nefario scelere aupossent* = betreibt die möglichst schnelle Hinrichtung zu dem ecke, dafs u. s. w., oder *mittunt, qui doceant, ut intellegeret* (in r. 2. 124) und *mittit, qui hortentur, ut mitterent* (Liv. 28, 31, 4), — (S. 78) dafs ebenso in aufeinanderfolgenden Sätzen, in denen le Bestimmungen wechselnd im Präsens- oder Imperfekt-Konitiv auftreten, der Wechsel des Tempus ein innerlich begründeist, d. h. ein nach jenen Gesichtspunkten des Objekts oder ckes sich richtender. So ist bei Cic. pr. Quinct. 66 *ut possent, cat: testatur se petere ne quid conetur* in *possent* der Zweck betreffenden Vorkehrung, in *conetur* das Wesen derselben ausrückt. — Sinnig ist auch (S. 81) die Unterscheidung von Caes. 5, 49, 7 *contrahit eo consilio, ut in summam contemptionem ibus veniat* (als subjektives Motiv) und Caes. BC. 1, 70, 4 *iubet pare eo consilio, uti... Octogessam perveniret* (als objektiver, ler Zukunft liegender Zweck).

Was die Stellung der Finalsätze (S. 82) betrifft, so zeigt , 1) dafs diejenigen, welche dem Hauptsatze gegenüber die Gelg des Objekts haben und gewöhnlich im Präsens stehen, dem ptsatze nachfolgen; wenigstens sind die Ausnahmen, bei Cicero on 62 und bei Cäsar 7 von 89, sehr wenige; und dafs ebenso n die finalen Objektssätze im Konj. des Imperf. den regieren- Praes. hist. nachfolgen, mit Ausnahme von etwa 14 Stellen, der Verf. aufzählt, wie Cic. in Verr. 1, 66 *ut clauderent, imperat.* 2) (S. 84) dafs diejenigen Finalsätze, welche in präsentischer sung das subjektive Motiv, im Coniunctivus imperfecti gen im Sinne und vom Standpunkte des Berichterstatters aus angestrebten äufseren Zweck besagen, dem im Praesens . stehenden Hauptverbum vorangehen.

Unter Nr. III „Nebensätze, deren relative Zeitform von der lage des Hauptsatzes abhängig ist", behandelt der Herr Verf. 85) die in ideeller Abhängigkeit stehenden indirekten Fragee und meint, dafs sie, sofern das Praesens hist. die Natur s Präteritums habe, im Coniunctivus imperfecti oder plusquamecti gegeben werden müfsten; sofern sie selbst aber ihrer loben Natur nach als Objekt des im Praes. hist. stehenden Vers des Hauptsatzes einen Bestandteil des letzteren bildeten, in Form des Präsens- oder Perfekt-Konjunktivs zu kleiden seien, lafs sie im ersteren Fall schlechthin als Teile des historischen chtes, vom Standpunkte des Berichterstatters gegeben, im rn Falle aber, weil aus der Form der Erzählung herausnd und der direkten Frage oder Aussage entsprechend, als im le des Subjekts des Hauptsatzes zu fassen seien. Es gebe in zwei Hauptarten indirekter Fragen. Das ist gewifs richtig klar deduciert und erklärt den Gebrauch der verschiedenen

Modi. Wenn ich nun aber umgekehrt frage, wie ich deutsche abhängige Fragen im Lateinischen wiedergebe, so werde ich zwischen beiden Modi die Wahl haben, je nachdem ich den dem deutschen Texte zu Grunde liegenden Gedanken auffasse. Ich führe aus den Beispielen zwei an, Cic. in Verr. I. 23 *eadem illa nocte ad me venit; demonstrat qua iste oratione usus esset*, und Quinct. 24: *ut Romam venit, narrat Naevio, quo in loco viderit Quinctium*. Denn so lange nicht behauptet ist, und das wird es nicht werden können, dafs im zweiten Beispiel, wenn ich *iste* einsetze, *viderit* in *vidisset* umgewandelt werden müfste, so lange wird es im Belieben des Schreibenden stehen, welchen Modus er anwenden will. So steht bei Caes. BG. 1, 19, 4 *ostendit, quae separatim quisque de ea apud se dixerit*. Wollte man behaupten, dafs wenn *apud se* fehlte *dixisset* stehen müsse? Gewifs nicht.

Auch ist die Behauptung (S. 87), dafs indirekte Fragen, welche einer konjunktivischen (ungewissen, dubitativen) direkten Frage oder Aussage entsprechen, nur im Konjunktiv des Imperfekts oder Plusquamperfekts stehen können, z. B. Liv. 3, 38, 6 (*decemviri citari iubent in curiam patres, haud ignari, quanta invidiae immineret tempestas* und Tac. Ann. 16, 20 *ambigenti Neroni, quonam modo noctium suarum ingenia notescerent, affertur Silia* etc. — gegenüber der auf S. 93 aufgestellten Bemerkung, wonach indirekte Fragen, die in finalem Verhältnis zu der Aussage des Hauptsatzes stehen und zwar als Objekt einer Erwägung, eines Zweifels etc., die Zeitgebung der entsprechenden direkten Satzform behalten, z. B. Verg. Än. 5, 94 *hoc magis inceptos genitori instaurat honores, incertus, geniumne loci famulumne parentis esse putet* (sc. *anguem*). — in dieser Form zwar eine richtige Erklärung für die Auffassung des lateinischen Satzes, aber es scheint mir darauf hinauszulaufen, dafs, wenn nach den Verbis und Adjectivis des Ungewissen dasselbe Subjekt bleibt, der Konj. des Präsens, beim Eintreten eines anderen Subjektes aber der Coni. imperfecti gesetzt werden müsse, und demnach *incertus geniumne putes* mit anderm Subjekt heifsen müfste *incertus geniusne esset*. Wenigstens pafst dies auf alle von Hoffmann S. 93 angeführten Beispiele. Dann aber giebt er S. 95 Anm. selbst Beispiele, in denen das Imperfektum auch in diesem Fall gesetzt ist. Wie soll man nun unterscheiden Verg. Än. 10, 680 *fluctuat an iaciat* und Tac. Ann. 12, 48 *an ulcisceretur, consultat*? In Stellen aber, wie bei Curt. 4, 10, 20 *Dareus multiplici exspectatione commotus et quid potissimum timeret incertus . . . inquit*, gebe ich ebenso wie in denen, welche den Infinitiv hist. aufweisen, wie Ter. Phorm. 117 *Noster quid ageret nescire*, dort wegen *commotus* dem Adjektiv *incertus*, hier dem Infinitiv *nescire*, weil er Inf. hist. ist, die Bedeutung des Präteritums und scheide sie von den Fällen, die zur Zeitfolge des Präsens hist. gehören, aus.

Es ist eine anregende Schrift, die ich hier besprochen habe; sie sucht in den lateinischen Gebilden die Gedanken des Schriftstellers auf und weifs sie gründlich und geschickt darzulegen. Und das ist ihr Zweck. Sie läfst sich weniger darauf ein, aus all den Beispielen eine Regel zu bilden, nach welcher man beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Latein verfahren könnte, denn wenn man auch bei jeder Stelle fragen wird, was der deutsche Schriftsteller gewollt hat, so wird doch in vielen Fällen die Auffassung seiner Worte eine verschiedene sein können und dadurch der Anwendung des Coni. praesentis oder imperfecti ein weiterer Spielraum gegeben sein. Hier zieht die Erklärung Hugs engere Grenzen und bewahrt das festere Gefüge der lateinischen Sprache. Somit möchte ich mich dahin aussprechen, dafs für die Erklärung des Sprachgebrauchs der lateinischen Schriftsteller Hoffmanns Theorie mafsgebend ist, dafs aber Hug aus den sich ihm darbietenden Beispielen die praktische Regel gezogen hat. Zu wünschen wäre, dafs nun auch einmal eine so ausführliche und genaue Abhandlung über die Zeitfolge nach dem Perfectum hist. erschiene, zu welchen z. B. bereits Göbel (in dieser Zeitschr. 1882 S. 161), Kluge (Consecutio temporum im Latein) und Wetzel (N. Jahrb. f. Phil. 1883 S. 141) Vorarbeiten geliefert haben.

Naumburg a. S. H. S. Anton.

M. A. Seyffert und H. Busch, Lateinische Elementar-Grammatik bearbeitet nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. 79 S. 8. 0,60 M.

Die Beurteilung eines Buches hat die Frage zu beantworten, ob dasselbe seinem Zwecke entspricht; über letzteren pflegt die Vorrede Auskunft zu geben. Das vorliegende Buch erscheint ohne Vorrede; selbstverständlich ist das Ziel, welches die Verf. im Auge gehabt haben, nach des Ref. Ansicht auch nicht; es bleibt also nur übrig, die verschiedenen Möglichkeiten, die es für die Bestimmung des Werkchens giebt, durchzugehen und die wahrscheinlichste aufzusuchen.

Am nächsten liegt die Annahme, dafs die „Elementar-Grammatik" eine didaktische Ergänzung der „Lateinischen Grammatik" von Ellendt-Seyffert sein und dem lateinischen Unterrichte in den beiden untersten Klassen derjenigen Lehranstalten zu Grunde gelegt werden solle, in denen das gröfsere Buch eingeführt ist. Ref. mufs sich von vornherein gegen die Benutzung beider Bücher an der nämlichen Anstalt erklären. Die lateinische Grammatik ist das wichtigste Lehrbuch auf dem Gymnasium, eine vollständige, genaue Bekanntschaft des Schülers mit ihr unbedingtes Erfordernis. Diese Bekanntschaft mufs mit dem Zeitpunkte begonnen werden, wo der Unterricht in der lateinischen Sprache beginnt; nur dann gewinnt sie die erforderliche Sicher-

heit und Stetigkeit. Jeder Wechsel im Lehrbuche beeinträchtigt die sichere Aneignung des Lehrstoffes; ja, Ref. hält es sogar für das Wünschenswerteste, dafs der Gymnasiast von VI bis I nicht nur dieselbe Grammatik, sondern auch dieselbe Auflage, womöglich dasselbe Exemplar benutze. Wir wissen, welch wichtige Rolle bei allem, was wir uns gedächtnismäfsig anzueignen haben, das Lokale spielt, wie grofs die Unterstützung ist, die jenem durch dieses gewährt wird, und wie wir erst allmählich dieser Unterstützung gänzlich entraten können, wenn das, was wir zu lernen haben, von dem Orte, wo wir es gelernt, sich durch längere Übung losgelöst und gleichsam auf eigenen Füfsen zu stehen begonnen hat. Soll es nun auch eine Aufgabe des Unterrichts sein, den Schüler in Bezug auf seine grammatischen Kenntnisse soweit zu fördern, dafs er dieselben beherrscht, ohne das Ortsgedächtnis in Anspruch nehmen zu müssen, so verlangt doch letzteres, ehe jenes Ziel erreicht wird, und eben zur Erreichung jenes Zieles, eine sorgfältige Schonung und Fernhalten jeder Störung. Eine solche tritt schon ein, wenn der Schüler ein Gesetz, ein Paradigma, das er beispielshalber in seiner Grammatik früher auf der linken Seite fand, nun auf der rechten suchen mufs; sie wird aber noch weit schlimmer, wenn mit der Benutzung des neuen Buches sogar ein Umlernen verbunden ist. Dieses Umlernen kann dem Schüler, welcher nach der „Elementar-Grammatik" die „Lateinische Grammatik" benutzt, nicht erspart werden. So weichen von der Fassung in der gröfseren Grammatik ab die Regeln § 5 A. 1; § 7; vieles in § 8; die Ausnahme § 9; § 39, 1 und 2. Betrachten wir die Änderungen. § 5 A. 1 sollen dem Sextaner *lacer* und *adulter* erspart bleiben; ersteres vielleicht mit Recht, wenn es nur auch in der gröfseren Grammatik fehlte; aber warum letzteres? Etwa der Bedeutung halber? Lernt er nicht auch das sechste Gebot? § 7 sind beim Acc. Sing. *tussis* und *febris* weggelassen, dagegen die Wörter, welche ihn nur auf *im* bilden, von denen nicht getrennt, welche besser *im* als *em* haben; was durch jene Weglassung gewonnen scheint, geht durch die Forderung, die Regel später anders zu lernen, wieder verloren, während gerade die Fassung in der gröfseren Grammatik dadurch, dafs die Wörter der zweiten Gruppe sämtlich auf *ris* endigen, Anhalt zum leichten Behalten gewährt. Ungefähr dasselbe gilt von dem über den Abl. Sing. und den Gen. Plur. Gesagten. In § 8 werden unter 1) 1. *cardo*, *margo*, *ligo*, unter 2. *aequor*, unter 5. *compes*, unter 2) 1. *as*, unter 2. *axis*, *postis*, *torquis*, *vermis*, *fustis*, unter 3. *faex*, *fornix*, *calix*, unter 4. *oriens*, *occidens*, *torrens*, *rudens*, unter 3) *vultur*, *tellus*, *incus*, *pecus* erspart, im ganzen 22 Wörter, allerdings die selteneren unter den aufgeführten; aber ist es gerechtfertigt, darum acht Regeln mehr oder minder umzugestalten? Lernt sich nicht gleich leicht: „Neutra sind auf *or*: *Marmor*, *aequor*, *cor*" und „Neutra sind auf *or*: *Marmor* so-

wie *cor*"? Wenn nur die Regeln auf der ganzen Schule unverändert bleiben, so mögen immerhin ein paar seltenere Worte in ihnen enthalten sein; das Umlernen ist entschieden mühevoller. Ähnlich steht es mit der Ausnahme in § 9, die nicht unbedeutend verändert ist, damit *acus* fortbleiben könne, sowie mit den Präpositionsregeln § 39, in denen die Auslassung von *pone* und von *abs* und *tenus* eine Umgestaltung von je drei Zeilen nach sich zieht. Man sieht: fast überall wird der gegenwärtige, nicht bedeutende Vorteil durch zukünftige, unverhältnismäfsig grofse Opfer erkauft.

Aber vielleicht — wenn auch kaum wahrscheinlich — haben die Verf. ihr Buch für solche Gymnasien bestimmt, in denen von IV ab eine andere vollständige Grammatik oder nur eine Syntax eingeführt ist. Ref. müfste sich auch für diese beiden Fälle gegen die Benutzung der „Elementar-Grammatik" erklären, da in dem ersteren, wie kaum gesagt zu werden braucht, ebenfalls die Schwierigkeit des Umlernens eintritt, in dem letzteren der in dem Buche für die Formenlehre gebotene Stoff bei weitem nicht ausreicht, was ich des weiteren nicht glaube nachweisen zu müssen. Was endlich die Möglichkeit betrifft, die „Elementar-Grammatik" in Schulen zu benutzen, auf denen das Lateinische in geringerem Umfange, als auf den Gymnasien, gelehrt wird, so gehört eine Besprechung derselben nicht in diese Zeitschrift.

Ref. mufs hier auf die erste der angeführten Eventualitäten, Benutzung der „Elementar-Grammatik" neben der „Lateinischen Grammatik" auf der nämlichen Anstalt, zurückkommen, weil, wie er aus Erfahrung weifs, seine Ansicht über die Einheitlichkeit des grammatischen Lehrbuches von vielen Kollegen nicht gebilligt wird und er nicht unbescheiden genug ist, derselben absolute Richtigkeit beizumessen. Jüngere Lehrer namentlich pflegen für den Unterricht in VI und V ein kleineres Buch als die „Lateinische Grammatik" zu wünschen; indem sie nur den Unterricht in ihren Klassen, nicht den auf der ganzen Anstalt, ins Auge fassen, machen sie darauf aufmerksam, dafs neun- bis elfjährige Knaben sich nur mit Mühe in dem gröfseren Buche zurechtfinden, und sprechen sich daher — später wird man den eingeführten Lehrbüchern gegenüber toleranter — gegen den Ellendt-Seyffert als zu umfangreich aus. Dafs solche Stimmen nicht vereinzelt sind, beweist der Umstand, dafs bereits vor einigen Jahren ein dem Seyffert-Buschschen ähnliches Buch erschienen ist: die „Formenlehre der lateinischen Sprache zum wörtlichen Auswendiglernen für Sexta und Quinta. Nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert zusammengestellt von B. Koehler. Schleswig 1880." Es bleibt daher dem Ref. noch die Aufgabe übrig, das vorliegende Buch aus dem Sinne derjenigen Kollegen heraus, welche eine der seinen entgegengesetzte Ansicht vertreten und den Vorteil der gröfseren Handlichkeit, den ein Buch wie die „Elementar-Grammatik" be-

sitzt, für wichtiger erachten als die eben erwähnten, aus der Benutzung beider Bücher entspringenden Schwierigkeiten, zu prüfen und die Frage zu stellen, ob unter dieser Voraussetzung die „Elementar-Grammatik" nach Darstellung, Anordnung und Umfang des gebotenen Lehrstoffes empfohlen werden kann.

Ref. steht nicht an, diese Frage im allgemeinen zu bejahen. Wer sollte auch geeigneter sein, einen Auszug aus Ellendt-Seyffert zu machen als die Verfasser, welche einerseits als Bearbeiter des älteren Buches seit einer Reihe von Auflagen dasselbe am besten kennen müssen, andererseits als thätige Schulmänner mitten in der Praxis stehen? Wenn ich trotzdem im folgenden eine Reihe von Ausstellungen zu machen habe, so sollen dieselben den Wert der Arbeit nicht herabsetzen, sondern nur dazu dienen, für den Fall einer neuen Auflage die Brauchbarkeit des Buches zu erhöhen; wobei ich den Wunsch nicht unterdrücken kann, dafs die Verf. ihnen eine eingehendere Berücksichtigung schenken mögen, als meinen „Bemerkungen zur lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert" in dieser Zeitschr. 1882 S. 148 ff. zu teil geworden ist.

Ungern vermisse ich das Wichtigste aus E.-S. § 11 und 12, da schon in VI und V auf richtige Abteilung der Wörter Gewicht zu legen ist. (§ 11 Anm. widerspricht übrigens der Hauptregel, welche die Abteilung *doc-trina* verlangen würde, wie auch Kühner Ausf. Gr. I § 54, 6 will; und warum *doc-tus*, aber *do-ctrina*?) — § 1 der E.-Gr. scheint durch E.-S. § 15 zu ergänzen; die Einteilung in Nomina, Verba und Particulae mufs von unten auf eingeprägt werden. — Die Überschriften in § 2, § 12, § 17, § 20, § 21, § 22, § 39 waren gleichmäfsig zu gestalten. — In § 3 können zur letzten Regel einige Beispiele schwer entbehrt werden. — § 4 A. 2. „Einige Eigennamen auf *as*"? Doch wohl: „Die Eigennamen auf *as*" oder vielmehr: „Die Wörter (oder: Substantiva) auf *as*". Übrigens würde ich die ganze Anm. streichen und die Deklination von *Aeneas* mit der von *crambe* und *Anchises* in U. III einüben. — Bei allen fünf Deklinationen halte ich, wie es ja auch bei den Konjugationen geschehen ist, die Aufzählung einiger Beispiele zur Übung, in der zweiten und dritten gruppiert nach den Paradigmen, denen sie folgen, für wünschenswert. — § 5 Anm. 1. Die von *fero* und *gero* Abgeleiteten liefsen sich leicht in die Reimregel aufnehmen. Für „*dextri* und *dexteri*" müfste es nach den eben aufgezählten Adjektiven heifsen: „*dextra* und *dextera*, *dextrum* und *dexterum*". Das in der Klammer bei *liber* Stehende könnte zu der falschen Ansicht verleiten, dafs *liberi* nur „die Kinder" heifse. — § 5 Anm. 2 möge „römischen" durch den Druck hervorgehoben werden. — Von den Genusregeln in diesem § reicht die zweite nicht aus; *humus*, das spätestens in IV wieder vorkommt, und besonders *vulgus* sind nicht seltene

Wörter. Warum nicht gleich die vier Zeilen mehr lernen? In der Anm. ist „Sonst“ nicht recht klar. — In § 6 ist neben *sermo* ein Beispiel auf *o* Gen. *ĭnis* wünschenswert, da Fehler wie *origo* Gen. *origonis* häufig sind. *Vectigal* steht unter den Parisyllaba, zu denen es doch in dieser Form nicht gehört. Überhaupt ist die Teilung in Parisyllaba und Imparisyllaba hier fruchtlos. Will man die Paradigmata klassifizieren, so scheint es, da über *im, i, ia, ium* nachher besondere Regeln gelernt werden, angemessen, die Wörter mit *em, e, a, um* als „regelmäfsige“ zu bezeichnen und ihnen *civis, nubes, mare* und *vectigal* als solche gegenüberzustellen, die in einigen Kasus von den regelmäfsigen abweichen. — In § 7 beim Acc. Sing. würde ich unter a) die Worte „einige .... wie“ tilgen und unter b) *Tiberis* für *Albis* setzen. Beim Abl. Sing. schlage ich unter 2. vor „*ar*, Gen. *āris*“, wodurch die Länge des *a* mehr hervortritt, als wenn *āris* in Klammern steht; unter 3. b) vermisse ich einige recht häufige Wörter, wie *princeps, particeps*, und bin für Aufnahme der ganzen Ausnahme, wie sie die gröfsere Grammatik hat; unter 4. ist als Repräsentant der vielen substantivisch gebrauchten Adiectiva gentilicia etwa *Atheniensis* oder *Carthaginiensis* unter die Beispiele aufzunehmen. Beim Nom., Acc. und Voc. Plur. mufs es heifsen: „*ia* statt *a* diejenigen Neutra der Subst. und Adject., welche im Abl. Sing. *i* haben, und die Participia“. Beim Gen. Plur. fehlen unter 1. die recht häufigen *memor* und *immemor*; unter 3. kann *vis virium* nicht entbehrt werden, die Bemerkung über *parentes* aber widerspricht dem, was Kühner Ausf. Gramm. I § 77 A. 10 sagt. — § 8, 1) Ausnahme 1. Der Sextaner vermag *legio* und *regio* schwer als Abstracta zu erkennen; wäre es nicht besser, zu der älteren Fassung der Regel, wie sie Zumpt hat, wenn auch mit Weglassungen, zurückzukehren? — § 8, 2) Ausnahme 1 vermisse ich *as, assis*; bei Ausnahme 2 fehlt der Gen. zu *collis, fascis, ensis, orbis, piscis* und *mensis*; in Ausnahme 4 sind *oriens* und *occidens* schwer zu entbehren. — § 8, 3) in der Ausnahme fehlt *pecus, pecudis*. — § 9 Anm. 2 schlage ich vor, gleich *domi* „zu Hause“, *domum* „nach H.“ und *domo* „von H.“ lernen zu lassen. — § 9 bei den Genusregeln fehlt zu *manus* die Bedeutung „Mannschaft“. — § 11 fehlt bei *Juppiter* der Voc., bei *Vesper* der Gen., ferner die Deklination von *bos* und *sus*. Was Singularia tantum und besonders was Pluralia tantum sind, war anzugeben und durch einzelne Beispiele zu erläutern; ebenso das Wichtigste aus E.-S. § 65 Anm. (Vgl. das vorher citierte Buch von Köhler § 24.) — § 12 würde ich die Adjectiva auf *er, is, e* sämtlich lernen lassen, etwa in Form einer Reimregel. — § 13 fehlt „Singularis“ bei „Genitiv“ und „Dativ“. Der mit „Also“ beginnende, aus der gröfseren Grammatik herübergenommene Absatz scheint mir jetzt, da nachher die Deklination von *neuter* und *alius* folgt, überflüssig. — In § 14 ist *dexter* unter a) zu tilgen; *aequalis, affinis* und *familiaris*, die § 7 mit der Bedeutung von Substantiven

standen, gehören mit demselben Rechte wie *Aprilis* und *December* zu a). — § 15 unter 5. vermisse ich *deterior* und *deterrimus*, *potior* und *potissimus* (ebenso § 19 *potius* und *potissimum*). — § 17 fehlen die Adverbia primitiva gänzlich, von denen doch wenigstens einige anzuführen waren, ebenso wie die Doppelbildungen *certe* und *certo*, *vere* und *vero*. — § 18 halte ich *tutissimo* (nur einmal bei Cic.) für entbehrlich. — § 20 kann *duo* als Acc. Masc. nicht geschenkt werden (es steht z. B. Cic. Tusc. I § 111, p. Sest. § 34, § 40). Unter 2) tilge „auch" vor *ambo*. — § 21 fehlt nach II *iste*. Für *idem* empfiehlt sich als Hauptbedeutung „ebenderselbe", welches auch beim Plural allein dasteht. Unter den Relativen würde ich in VI oder spätestens in V auch *quicunque* und *quisquis*, bei den Indefiniten neben *aliquis* auch *aliqui* (Cic. Tusc. I 11, 23 und dazu Tischer, off. I § 115) sowie *quisque* lernen lassen. Bei *suus* fehlt die Bedeutung „ihr, ihre, ihr". — § 22. Eine Erklärung von verbum deponens sucht man vergeblich, die des verbum transitivum stimmt nicht mit derjenigen, welche die Syntax, z. B. E.-S. § 159, voraussetzt, da nach jener „helfen" trans., nach dieser intrans. ist. II b ist dem Sextaner unverständlich; besser die Tabelle in E.-S. § 86. — § 23. Bei *sim* und *fuerim* vermisse ich die Umschreibungen mit „mögen", ebenso in den folgenden Tabellen § 24 beim Konj. Perf. *Fore* möge gleich neben *futurum esse* gelernt werden. — Die im E.-S. hier folgende Coniugatio periphrastica fehlt in der E.-Gr. gänzlich, während sie doch in der V eingeübt werden kann und mufs. — In den Konjugationstabellen § 24 sind Bindevokal und Endung durch einen Strich getrennt; ich glaube nicht, dafs der Lehrer in VI mit dieser Zerlegung viel anfangen kann; eher würde ich den Stamm absondern, also etwa *am-as* drucken lassen, wie noch die 18. Aufl. von E.-S. hat. (Merkwürdig ist in beiden Grammatiken die Teilung *loq-ui*). Beim Gerundivum fehlt überall die Übersetzung mit „zu", z. B. *amandus* „ein zu liebender"; ich lege auf diese Übersetzung darum besonders Gewicht, weil sie bei Einübung der Coniugatio periphrastica grofsen Vorteil gewährt. — § 25 ist entbehrlich bis auf die „Übersicht"; noch lieber sähe ich an deren Stelle eine Tabelle folgender Art:

Erste Stammform.

	am	o	del	eo	leg	o	aud	io
Ind. Pr. P.	„	or	„	eor	„	or	„	ior
Coni. Pr. A.	„	em	„	eam	„	am	„	iam
Coni. Pr. P.	„	er	„	ear	„	ar	„	iar
Ind. Ipf. A.	„	abam	„	ebam	„	ebam	„	iebam
Ind. Ipf. P.	„	abar	„	ebar	„	ebar	„	iebar
Ind. F. I. A.	„	abo	„	ebo	„	am	„	iam
Ind. F. II. P.	„	abor	„	ebor	„	ar	„	iar
Pt. Pr. A.	„	ans	„	ens	„	ens	„	iens
Gerund.	„	andus	„	endus	„	endus	„	iendus

Zweite Stammform.

	amav	delev	leg	audiv	i
Coni. Pf. A.	„	„	„	„	erim
Ind. Plsq. A.	„	„	„	„	eram
Coni. Plsq. A.	„	„	„	„	issem
Ind. F. II. A.	„	„	„	„	ero
Inf. Pf. A.	„	„	„	„	isse

Dritte Stammform.

	amat	delet	lect	audit	um
Pt. F. A.	„	„	„	„	urus
Pt. Pf. P.	„	„	„	„	us

Vierte Stammform.

	am	are	del	ere	leg	ere	aud	ire
Coni. Ipf. A.	„	arem	„	erem	„	erem	„	irem
Coni. Ipf. P.	„	arer	„	erer	„	erer	„	irer
Imp. A.	„	a	„	e	„	e	„	i
Imp. P.	„	are	„	ere	„	ere	„	ire
Inf. Pr. P.	„	ari	„	eri	„	i	„	iri

Was rechts von den Strichen steht, wäre fett zu drucken. — § 26. Die Verba der Dritten auf *io* (resp. *ior*) sind sämtlich zu lernen. Statt des zweiten und dritten Absatzes ist praktischer die Regel bei Fromm, Kleine Schulgrammatik, § 147: Dieses *i* kommt nur im Präsens und in den davon abgeleiteten Formen vor, wird aber ausgestofsen, wenn auf dasselbe ein anderes *i* oder kurz *ĕr* folgt. — § 27 bei *do* ist „Die übrigen Composita“ unrichtig; es mufs heifsen: „Diejenigen Composita“. Warum diese Composita nach der Dritten nicht gleich beim Simplex aufgezählt sind, ist, ebenso wie bei *cubare* und *parĕre*, nicht recht einzusehen. — § 28 fehlen *apparere*, *abstinere*, *egere*, *horrere* und *pendere*, die mir unentbehrlich scheinen. — § 29 vor II fehlt leider die schöne Regel, welche E.-S. an dieser Stelle über die Verba auf *do* hat. Bei *metere* ist zu lernen: *meto, messem feci, messum, metere.* Bei *tendere* bleibt der Schüler über das Supinum der nicht aufgeführten Composita im Unklaren. Unter III ist bei *dicere indĭcare*, bei *ducere edŭcare* nicht angeführt, welche neben *indīcere* und *edūcere* sehr geeignet zur Einübung der Quantität sind. *Surgere* bei *regere* vermisse ich ungern, desgl. Genaueres über die Composita von *facere* und *legere*, bei welchem letzteren die drei mit *xi* scharf hervorzuheben sind. Unter IV scheint mir *vellere* unwichtig, bei *excellere* aber als Pf. eins der Ersatzverba (s. die gröfsere Gramm.) aufzuführen; bei *ponere* fehlt *componere*, bei *currere* die Reduplikations-Regel. Über *fluo* unter VI bemerke ich, dafs das Sup. nicht existiert; s. Kühner Ausf. Gr. I § 207 s. h. v. Unter VII fehlt eine Erklärung des Begriffs Incohativa; einige mehr von

denselben, als dort verzeichnet sind, müssen gelernt werden. — § 31 ist der Zusatz „(regelmäfsig)" zu *adoriri* unklar; aufserdem erfährt der Schüler nicht, wie die übrigen Komposita gehen. — Bei *posse* § 32 ist eine kurze Erklärung der Unregelmäfsigkeiten (Zusammensetzung von *potis* und *sum*) zweckmäfsig, bei *edere* § 33 eine Regel über die mit *es* beginnenden Nebenformen. — Unrichtig ist § 34 die Angabe, *ferri* sei regelmäfsig gebildet; es ist vielmehr die einzige gänzlich unregelmäfsige Form des Verbums und müfste eigentlich *feri* heifsen. — In § 36 vermisse ich eine Angabe über *ambire*, in § 37 zu *fieri* die Bedeutung „gemacht werden" und die Anführung der Form *faciendus* (*fiendus* ist gewöhnlicher Fehler). — *coepisse* in § 38 ist nicht ohne *incipere* zu lernen. — § 39 scheint eine Bemerkung über den Unterschied von *a* und *ab*, von *ex* und *e* wünschenswert. — Ganz gut ist es, dafs die Verf. in § 40 einige syntaktische Regeln hinzugefügt haben, die der Quintaner nicht mehr entbehren kann. Über die Fassung derselben liefse sich in manchen Punkten mit ihnen rechten; so ist beispielsweise der zweite Absatz des über den Acc. c. inf. Gesagten ungenau, da das deutsche Impf. nicht immer in den Inf. Praes. übergeht (ich glaube, dafs er schrieb = *credo eum scripsisse*).

Die äufsere Ausstattung des Buches ist eine vorzügliche, wie sie sich von der rühmlichst bekannten Verlagsbuchhandlung nicht anders erwarten liefs. Der Druck ist aufserordentlich korrekt; es wird schwer fallen, einen Druckfehler zu finden. In Bezug auf die Interpunktion sind mir drei Kleinigkeiten aufgestofsen: S. 8 Z. 17 tilge das Komma; S. 15 Z. 22 setze nach *liber* ein Komma st. des Semikolon; und S. 76 in der drittletzten Zeile fehlt ein Komma.

Frankfurt a. d. Oder. H. Eichler.

P. B. Sepp, Varia. Eine Sammlung lateinischer Verse, Sprüche und Redensarten. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Augsburg, Kranzfelder, 1884.

Die dritte Auflage von Sepps Büchlein ist in dieser Ztschr. 1882 S. 762 mit Anerkennung besprochen worden. In der vierten Auflage ist der Stoff vermehrt, das Format des Buches etwas vergröfsert, die Quellenangaben sind zumeist in die Noten am Fufse verwiesen. In den Noten macht Sepp von dem Titel „Varia" einen sehr ausgedehnten Gebrauch, wenn er z. B. zu dem Ausdruck „quinque milia passuum" ausführlich das Titiussche Gesetz angiebt und den Leser über die Schnelligkeit des Schalles, des Lichtes und der Elektricität belehrt, oder wenn er zu dem Ausdrucke „homo non sibi natus sed patriae" dem Schüler das Rechenkunststück zeigt, den Wochentag zu finden, an welchem er geboren ist. Die von der Kritik gerügten Fehler der früheren Auflage sind, soweit es anging, in der vierten Auflage verbessert, doch ist die Anordnung des Stoffes dieselbe geblieben, obwohl gerade

egen diese viele Stimmen laut geworden sind, da sie das Aufnden irgend einer Stelle ungemein erschwert. Dafs sich das uch im grofsen und ganzen als brauchbar bewährt hat, wird urch die Schnelligkeit, mit der die vier Auflagen einander geolgt sind, am besten bewiesen.

Berlin. F. Schlee.

. Erbe und P. Vernier. Mentor, Vergleichende Wortkunde der lateinischen und französischen Sprache. Stuttgart, P. Neff, 1884. IV u. 316 S. Queroktav.

Auf die „Vergleichende Wortkunde der lateinischen und grieischen Sprache", welche neulich in demselben Verlage als „Heres" erschien, ist schnell in ebenso gewinnender Ausstattung nter dem Zeichen der Minerva von Velletri diese vergleichende 'ortkunde der lateinischen und französischen Sprache gefolgt. s soll ein Hülfsmittel sein, um die Erlernung des Französischen ı erleichtern und die Kenntnis des Lateinischen zu befestigen. as Buch ist ungefähr nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie r oben erwähnte Hermes. Jedoch zeigt der erste etymologische ıd sprachvergleichende Teil hier weit gröfsere Ausführlichkeit ıd Gründlichkeit. Umfafst er doch nicht weniger als 83 Seiten. berdies finden sich überall am Schlusse der nachfolgenden Abhnitte zahlreiche Ableitungen französischer Wörter. Was den veiten Teil, d. h. den eigentlichen Körper des Buches, die Sammng der gebräuchlichsten Redensarten betrifft, so erklären die erf. in der Einleitung ausdrücklich, dafs es nicht ihre Absicht wesen sei, ein Handbüchlein der französischen Konversation zu hreiben. Für diesen Zweck lägen schon tüchtige Arbeiten vor; ıch sei die Fertigkeit im Gebrauche der französischen Umgangsrache nicht das höchste Ziel, das eine höhere Lehranstalt zu reichen suche. Die Absicht war vielmehr darauf gerichtet, das ısammenzustellen, was einem Schüler vertraut sein müsse, „wenn ein in edlem Stile geschriebenes französisches Werk verstehen nd sich selbst in demselben ausdrücken soll". Ein dritter Teil etet auf einigen Seiten eine Zusammenstellung lateinischer und anzösischer Sprichwörter.

Der erste Teil dient der Lehre von der Wortbildung. Nach ner kurzen Aufzählung der gebräuchlichsten französischen Wörter eltischen Ursprungs folgt eine vielfach gegliederte und reiche ammlung der Wörter lateinischen Ursprungs, an welche sich die nige Seiten umfassende Aufzählung der aus dem Alt- und Neueutschen stammenden Wörter schliefst. Ausführliche Sammlungen eranschaulichen sodann die Bildung der französischen Zeitwörter, auptwörter, Eigenschaftswörter u. s. w. mit steter Gegenüberellung des Lateinischen.

Das Buch bezeichnet sich selbst als ein Hülfsmittel für Gymasien und den Selbstunterricht. Was den ersten Teil, die Wör-

tersammlung zur Lehre von der Wortbildung, betrifft, so ist es klar, dafs er der heutigen Tendenz, für die Behandlung des Französischen eine wissenschaftliche Grundlage zu gewinnen, entspricht. Er stützt sich auf die Arbeiten von Diez, Littré, Brachet u. s. w. und ist durchaus geeignet, fähigere Schüler zu einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit den neueren Sprachen anzureizen. Ob ein Buch aber, welches in dieser Ausdehnung das Lateinische mit dem Französischen vergleicht, an unsern Gymnasien Aussicht hat Eingang zu finden, das ist eine Frage, welche ich unbedenklich glaube in verneinendem Sinne beantworten zu müssen. Die französische Sprache steht allerdings der Theorie nach heute geachtet da; man betrachtet sie nicht mehr als eine blofse Entartung des Lateinischen. Von ihrer Ableitungsfähigkeit, von ihrer Klarheit, von der Schärfe ihrer Syntax hat man heute so hohe Vorstellungen, dafs es wie eine Stimme aus weiter, weiter Ferne klingt, wenn man in der Verordnung vom 24. Oktober 1837 liest, diese Sprache verdanke ihre Erhebung zu einem Gegenstande des öffentlichen Unterrichts nicht sowohl ihrer inneren Vortrefflichkeit und der bildenden Kraft ihres Baues, als der Rücksicht auf ihre Nützlichkeit für das weitere praktische Leben. Man gesteht jetzt vielmehr ein, dafs das Französische „die formale Geisteserziehung mit eigentümlicher Wirkung zu unterstützen vermöge“ und strebt darnach, zwischen diesem Gegenstande, sowohl was die Sprache selbst als die erklärten Schriftwerke betrifft, eine innigere Verbindung mit dem allgemeinen Unterrichtsziele und mit den andern Lehrgegenständen herzustellen. Gleichwohl ist das Französische noch neuerdings von einem Manne, der mehr Unterrichtsanstalten gesehen hat als Odysseus Städte, das Aschenbrödel unter den Lehrgegenständen genannt worden (Schrader, Verfassung der höheren Schulen. S. 36). Dafs das vorliegende Buch des Reizenden und Anreizenden sehr vieles bietet, ist keine Frage; aber es wird vor allem deshalb sich nicht siegreich behaupten können, weil unter den Lehrenden so wenige sind, welche beider Sprachen kundig sind und sich für beide interessieren. *Quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu.* Noch gar zu viele unter den alten Philologen denken über das Französische wie der Konrektor und Kantor Äpinus bei Fritz Reuter, welcher das Französische für die jämmerlichste, erbärmlichste Sprache erklärt, die auf der Welt existiert und die eigentlich weiter nichts sei als ein verdorbenes Latein. Von Seiten der lateinischen Lehrer läfst sich also wohl nur wenig Bereitwilligkeit für solche vergleichenden Betrachtungen der Tochtersprache erwarten. Aber der Lehrer des Französischen auf dem Gymnasium wird vielleicht in dem Buche ein passendes Hülfsmittel begrüfsen, um seine das Französische meist naseweis verachtenden Schüler mit Respekt vor der Gesetzmäfsigkeit dieser Sprache zu erfüllen. Es ziemt sich eben auf den Zusammenhang mit dem Lateinischen hinzuweisen. Ist

es auch nicht der Zweck des französischen Unterrichts auf dem Gymnasium, die Schüler dahin zu bringen, dafs sie gewissermafsen ein Bewufstsein von der Geschichte jedes normal entwickelten französischen Wortes haben, so heifst es doch auf ein Hauptmittel wissenschaftliches Staunen zu erwecken verzichten, wenn man die so dankbaren Gelegenheiten, den natürlichen Werde- und Umwandlungsprozefs der Sprache am Französischen, vom Lateinischen ausgehend, zu zeigen, alle ungenützt vorübergehen läfst. Ist es nicht jämmerlich, wenn es für einen Primaner als ausreichend erachtet wird, zu wissen, dafs das *Présent* von *aller je vais* heifst und das *Futur j'irai*? Heifst es ihm denn die Sache erschweren, heifst es nicht vielmehr das mechanisch Gelernte festankern, wenn man ihm nunmehr sagt, dafs diese Formen sich von *vadere* und *ire* herleiten? Wie und woraus der französische Artikel entstanden, wie aus demselben lateinischen Stamm verschiedene Sprossen hervorgewachsen sind, dafs namentlich in den Formwörtern, Konjunktionen und Zeitpartikeln eine lateinische Wurzel und zwar in verschiedenen Formen (*or*, *lors*, *alors*, *désormais*, *dès*, *dorénavant*) dieselbe enthalten sei, diese und ähnliche Betrachtungen gehören auch nach Schrader recht eigentlich in eine Gymnasialprima (Erziehungs- und Unterrichtslehre. S. 513). Vor allen aber sollten die sich gleichbleibenden Wandelungsgesetze der langsamen und natürlichen Wortentwicklung klar gemacht werden. Das läfst sich ohne Zeitverlust durch einige gutgewählte Beispiele erreichen, so dafs dadurch der Lektüre kein grofser Abbruch geschieht. In dem vorliegenden Buche findet der wifsbegierige Schüler reiches Material, um die empfangenen Anregungen weiter zu verfolgen und die Regel in sich zu befestigen. Ich finde jedoch, dafs zu viel geboten wird und dafs die grofsen Hauptsachen nicht weit genug aus der Fülle des Gebotenen hervorragen. In einem Abschnitte, welcher die Umwandlung der lateinischen Wörter behandelt, mufs doch mit gröfstem Nachdruck jenes Hauptgesetz aus der Unzahl besonderer Veränderungen herausgehoben werden, dafs der Accent in den natürlich entwickelten Wörtern auf seiner Silbe bleibt (*simulare sembler, mobilis meuble*), dafs der kurze Zwischenvokal ausfällt (*sanitas santé, populus peuple*), dafs zwischen zwei Vokalen der Mittelkonsonant ausfällt, was dann ein Dumpfwerden des Vokals zur Folge hat (*augustus août, maturus mûr*). Auch ein Buch, welches nicht ausführlich erklärt, sondern kurzen Bemerkungen Beispiele anfügt, mufs doch zwischen Haupt- und Nebensachen klar zu unterscheiden gestatten. Wenn irgend etwas aber aus dem Kapitel der Wortbildung nicht blofs für das Französische, sondern für das Verständnis der Sprache überhaupt von Bedeutung ist, so ist es dieses, zu erkennen, wie ein durch keine gelehrten Eingriffe in seiner Entwicklung beeinflufstes Wort zusammenschrumpfend sich auf seinen wesentlichen Teil beschränkt und diesen verstärkt.

Ich kann es ferner nicht billigen, dafs auch Ableitungen aus dem Althochdeutschen geboten werden. Das heifst denn doch das Unbekannte dem Schüler durch ein Unbekannteres erklären. Ja es finden sich in dem Buche sogar Hinweisungen auf das Arabische. Wer gelehrt genug ist, das zu würdigen, den beleidigt man, wenn man andererseits, wie hier geschieht, die griechischen Wörter mit lateinischen Buchstaben druckt und *changer* von *kamptein* und *calme* von *kauma*, *zèle* von *zelos* ableitet. Auch sollten in einem Buche, welches für Schüler bestimmt ist und also in Sachen der Etymologie nicht vollständig zu sein braucht, alle solche Wortableitungen fehlen, welche dem weiten Gebiete des zufälligen und kuriosen Wissens angehören und denen jede typische Bedeutsamkeit fehlt. Auch derartiges findet sich hier manches, so z. B. die Bemerkung, *la bougie* sei nach der Stadt Bugia in Algier genannt. So gern ich es also auch ausspreche, dafs ein gescheiter Schüler das zierliche Buch wegen der reichen Anregungen und Belehrungen, welche es ihm in so freundlicher Form bietet, lieb gewinnen wird, so mufs ich doch dem ersten, rein etymologischen Teile den Vorwurf einer verwirrenden, die Hauptsachen verfinsternden Fülle machen.

Es folgt dann auf über zweihundert Seiten eine Sammlung lateinischer und französischer Redensarten mit beigefügter deutscher Übersetzung. Die Redensarten sind nach Rubriken, so gut das möglich ist, geordnet und halten sich in dem Gedankenkreise der lateinischen Schriftsteller. Es wird also nirgends dem Lateinischen Gewalt angethan, um ihm für eine spezifisch moderne französische Wendung einen Ausdruck abzugewinnen, sondern die moderne, d. h. die an Darstellungsmitteln reichere Sprache ist es vielmehr, welche hier überall durchaus mühelos für die originale lateinische Wendung in ihrem Gebiete etwas Entsprechendes findet. In beigefügten Anmerkungen werden dann teils etymologische Ableitungen aus dem Lateinischen, teils phraseologische Bereicherungen des französischen Textes geboten. Die lateinischen Wendungen sind dem engsten Kreise des Mustergültigen entlehnt und halten sich durchaus frei von den Kühnheiten der silbernen Latinität. Der Gedanke, durch solche Gegenüberstellungen den Unterricht in den beiden Sprachen zu verbinden, verdient an sich Anerkennung, wie alles, was darauf hinzielt, das Viele des Unterrichts zu einer Einheit zusammenzufassen; aber an den norddeutschen Gymnasien wenigstens stehen sich das Lateinische und Französische noch viel zu kalt gegenüber, als dafs man eine solche Verbindung schon für möglich halten könnte. Losgelöst aber vom Lateinischen verliert die hier gebotene französische Phraseologie ihre rechte Bedeutsamkeit. Der Verf. bezeichnet sie allerdings als eine Zusammenstellung von dem, was man wissen müsse, um ein in edlem Stile geschriebenes französisches Werk zu verstehen. Ich behaupte, dafs die Sammlung dazu nicht reichhaltig genug ist und zu sichtlich auf das Schul-

latein hinstrebt. Es will wenig heifsen, dafs für den gröfseren äufsern Reichtum des modernen Lebens diesem dem Lateinischen vermählten Französisch die Ausdrücke fehlen; bedenklicher aber ist es, dafs aus dieser Zusammenstellung uns auch nicht die feineren Nüancen des inneren modernen Lebens entgegenblicken. Auch solche französische Werke also, welche sich im Kreise der ewig bedeutsamen menschlichen Interessen halten, also z. B. französische Moralisten, wird man mit Hülfe dieser Sammlung nicht verstehen lernen. Vortreffliche Dienste wird das Buch aber demjenigen leisten, welcher das Römertum in ein französisches Gewand zu kleiden sucht und die lateinischen Schriftsteller ins Französische übersetzen soll. In Deutschland ist das nur an einer Stelle Brauch, an unserem Französischen Gymnasium in Berlin. Für die Schüler dieser Anstalt also bietet das Buch ein praktisches Hülfsmittel. Was jenes andere Ziel aber betrifft, zugleich mit dem bekannt zu machen, was dem Schüler für das Verständnis gehaltvoller und edel geschriebener französischer Werke nötig ist, so kann man sich nicht besser klar machen, wie wenig das durch eine sich an das Lateinische anlehnende Phrasensammlung hinsichtlich einer modernen Sprache zu erreichen ist, als wenn man sich vergegenwärtigt, was man zu einer lateinisch-deutschen Phrasensammlung sagen würde, welche den Anspruch erhebt, auch für das Verständnis Lessings, Goethes und Schillers vorzubereiten.

Berlin. O. Weifsenfels.

A. Herrmann, Griechische Schulgrammatik. Zweite Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. VI u. 302 S. gr. 8.

Die griechische Schulgrammatik von Arnold Herrmann, Direktor des Lyceums zu Metz, liegt in zweiter Auflage vor, nachdem die erste Auflage in vier Jahren vergriffen worden ist. Dieser Erfolg ist an sich schon ein Beweis für die Tüchtigkeit des Werkes. Das hohe Lob, welches die Kritik der ersten Auflage gespendet hat, mufs der Unterzeichnete nicht nur im vollsten Umfange unterschreiben, sondern es vielmehr ohne Unterschied auf die ganze Partie des Buches von § 208 bis zum Schlufs ausdehnen. Dieser schwierigste Teil der griechischen Grammatik ist von dem Herrn Verfasser ebenso knapp wie erschöpfend und klar dargestellt, so dafs man von Paragraph zu Paragraph nicht weifs, welcher dieser drei Tugenden man die meiste Anerkennung zollen soll. Hiermit sei nicht gesagt, dafs die Kasuslehre in dem Buche hinter der Tempus- und Moduslehre zurückstehe, da auch diese verhältnismäfsig minder schwierige Aufgabe so gelöst ist, dafs Kürze mit Erschöpfung des Stoffes, Knappheit mit Deutlichkeit wohl vereint sind. In der Formlehre, die durch die Masse der Einzelheiten leicht erdrückend werden kann, zeigt sich diese Geschicktheit in der zweckmäfsigen Anordnung des Materials, die den Anfänger überall vom Leichteren zum Schwereren zu führen

weifs, so dafs derselbe z. B. zuerst die einfachere O-Deklination, dann die kompliziertere A-Deklination zu lernen hat. In Behandlung des Verbums ist aufser vielen anderen Punkten lobenswert, dafs das Paradigma in einer einzigen Haupttabelle zusammengestellt und nicht zerpflückt ist für die verschiedenen Tempora. In den sogenannten anomalen Verben ist die Einrichtung einer Kolumne für Bemerkungen höchst dankenswert. Denn durch die Herbeiziehung von Kasus- und Moduslehre kommt ein erquicklicher Zusatz zu der grofsen Gedächtnisarbeit, und dem Lehrer werden die sonst nötigen Diktate erspart. Doch wozu Einzelheiten herausgreifen, um sie besonders zu loben, während jeder einzelne Paragraph, jede einzelne grammatische Gruppe und namentlich der ganze Aufbau des Werkes von reicher Erfahrung und pädagogischem Takte unterschiedslos zeugen.

Die Disposition also der vorliegenden Grammatik, sowie die Fafslichkeit der Ausdrucksweise, ist in jeder Hinsicht tadellos, und das ist die Hauptsache. Denn was am ersten Aufbau verfehlt ist, kann in keiner neuen Auflage verbessert werden, und ist ein Buch einmal dunkel geschrieben und schwer zu verstehen, so ist auch diesem Übelstande in den seltensten Fällen leicht beizukommen. Die wesentlichen Vorzüge des Buches reizen den Unterzeichneten, auf leicht zu beseitigende Einzelheiten den Herrn Autor aufmerksam zu machen, wobei ihn einzig und allein der Wunsch leitet, das wackere Schulbuch nach Kräften fördern zu helfen. Wer aus der dem Scheine nach grofsen Menge der Bemerkungen einen ungünstigen Rückschlufs auf das Werk machen will, thue dies nicht zu laut; wer wüfste nicht, wie dürftig im Vergleich zum Latein die Vorarbeiten zur griechischen Grammatik sind, wie ganze Partieen noch im Dunkel liegen, wie man noch gar nicht sicher ist z. B. über den Wechsel von *ὅτι*, *ὡς*, dem Participium und dem Infinitiv, dafs ein Lexikon zu Thukydides und den Rednern noch fehlt, dafs mancher Fehler durch hohe Autoritäten gedeckt ist u. s. w. u. s. w. Im Gegenteil, wer Liebe zur Sache hat, wird sich freuen, wenn bei einem einflufsreichen Buche nicht haltbare Dinge zur Sprache kommen, damit sie beseitigt werden. In diesem Sinne erlaubt sich der Unterzeichnete, dem Herrn Autor einige Punkte zur Begutachtung zu unterbreiten.

Vortrefflich ist die Beispielsammlung im zweiten Teile des Buches, vortrefflich, dafs durch sie der Text der Regeln nicht unterbrochen wird; aber vielleicht erlaubt eine Einschränkung im Druck die Anzahl der Beispiele noch zu mehren, namentlich auch Thukydides und Demosthenes mehr auszubeuten. So ist die Zahl der Beispiele für den Accusativ des Bezugs noch dürftig; Wendungen wie *τοιοῦτος τὴν φύσιν* Isocr. 9, 24, *παραπλήσιος τὸν ἀριθμόν* Th. 7, 70, *π. τὸ πλῆθος* Xen. hipp. 7, 2 dürfen besonders nicht fehlen. Sonstige hierher gehörige Beispiele bieten Dem. 21, 4, 223. 26, 16, 17. 33, 5. Pl. resp. 539d, 407c, 411c,

423 b, 441 c, 452 b, 453 b, 456 b, 458 a, 473 b, 615 a, Isocr. 15, 245. Xen. Cyn. 2, 3.

Mit Vorliebe begünstigt der Herr Autor Belegstellen aus Dichtern, was im Prinzip nur zu billigen ist. Aber Beispiele, in denen rein poetische Worte vorkommen, sind doch wohl besser durch andere zu ersetzen, ebenso wie Ausdrücke später Gräcität auszumerzen sind. So möchte man beseitigen § 250, 2 c *κέρδιστος*, 264, 1 b *προσεννέπειν*, 259, 4 *ὑπέρκοπος*, alle Sätze, in denen *ἐσθλός* steht, z. B. 233, 2 b; 229, 2 *ὄλβιος*, 226, 5 *β ἔρδοι*, 216 Anm. 1 *εὐθαλής*, 191 Anm. 3 möchte man für *ἀκρασία* schreiben *ἀκράτεια* und 232, 5 *ἀψεύδεια* für *ἀψευδία*, beseitigen den Satz § 200 Anm. *θὲς ἐν φρενὸς δελτοῖσι* etc., § 196 *καλοκαγαθικός*, § 185 b *εὐθανασία*, § 167, 1 *ἐργώδης*, § 164 *νήπιος*, welches nur einmal Antiphon 3, *β* 11 hat, und § 163, 2 *παννύχιος*. Aber nicht blofs aus den Beispielen, sondern überhaupt sind aus der Grammatik poetische Worte und Formen auszuscheiden, so das Verbum *θιγγάνω* § 85, 3 *α*, § 109, 1, § 177 *γ* § 106 b 24 *κλάζω*, welches nur einmal in Xen. Cyn. vorkommt, sonst nie in der Prosa, § 85, 3 *δ* und 110, 21 *θρώσκω*, § 176* *α ἔρασθαι*, § 116 b *κορέννυμι*, welches der Herr Autor als „meist poetisch“ bezeichnet, während es die klassische Prosa durchaus nicht, sondern erst Lucian und Plutarch kennen, Schriftsteller, die eine Schulgrammatik grundsätzlich unberücksichtigt lassen mufs, weil ihre Berücksichtigung eine Änderung des sonst Gültigen in vielen Beziehungen mit sich bringen, namentlich die Syntax auf den Kopf stellen würde. Ferner empfiehlt sich wegzulassen § 185 b *ἁνδάνω*, § 112, 11 und § 161 Anm. 3 *καθίζομαι* als spät, § 52, 2 b *ἁπλοώτερος*, welches nur ionisch ist, während *ἁπλοώτερος* minder seetüchtig (Th. 7, 60) bedeutet, § 83, 5 *ἀκούσω* als spät und daher auch § 102, 2 mit Recht nicht erwähnt, § 85, 3 *α κατέδαρθον* statt *ἔδαρθον* und § 109 b 5 *καταδαρθάνω* statt *δαρθάνω* zu schreiben, wie § 85, 3 *α* zweckmäfsig *ἀνέκραγον* steht, ferner § 85, 3 *α ἀφικόμην* statt *ἱκόμην*, § 85, 3 *ε ἀπωλόμην* statt *ὠλόμην*, § 94 *διέφθορα* statt *ἔφθορα*, § 95 *ἀπόλλυμι*, *ἀπόλωλα*, *ἀπολώλεκα* statt der Simplicia, § 95 b und 106 b (S. 94) *διαφθείρω* statt *φθείρω* etc., § 102, 4 II *καταδύω* etc. statt *δύω* etc., besonders da von *ἐπαινέω* das Kompositum gegeben ist.

Als Seltenheiten könnten wohl weggelassen werden § 112, 16 *ἐπιάμην*, § 154 Anm. 3 dafs *ἑαυτοῦ* auch für *ἐμαυτοῦ*, *σεαυτοῦ* steht, § 155, 2 b dafs *ἡμέτερος* und *ὑμέτερος* ohne *αὐτῶν* auch reflexiv gebraucht werden, § 161 A das Wort „gewöhnlich“, damit das für den Schüler allein Gültige „so steht das Verb im Singular“ übrig bleibt, § 163, 2 *δευτεραῖος*, wofür *τῇ ὑστεραίᾳ* viel gebräuchlicher ist, § 165 *α* 7 *ἐνεδρεύειν*, § 171 b *πράττειν*, weil das viel gebräuchlichere Medium ausreicht, § 180* b *α καθαίρειν*, *καθαρεύειν*, *ἐρημοῦν*, *γυμνοῦν*, *ψιλοῦν*, § 185 b* *παραμυθεῖσθαι*, § 158, 2 der Satz *ὧν ἐντυγχάνω μάλιστα ἄγαμαί σε* wegen

der ungewöhnlichen Attraktion, die durch den Genetiv den Dativ verdrängt, § 167, 3b ψεύδειν, § 170 δωρεάν, welches in den Lexicis und Grammatiken vielfach als adverbieller Accusativ angeführt wird, aber stets ohne Beleg. Die Stellen Isae. 2, 31 und Dem. 29, 44, welche ins Feld geführt werden könnten, haben keine zwingende Beweiskraft. Ferner scheint rätlich zu streichen § 175* a τιμωρεῖν τινί τινος, wofür als einziger Beleg herangezogen wird Xen. Cyr. 4, 6, 8, eine Stelle, die man doch auch konstruieren kann: ich verspreche dir zu strafen den Mörder des Knaben, § 175*a ὑπαίτιός τινος, § 176*d κυριεύειν, § 179*5 das herodoteische Wort προτερεῖν und das ebendaselbst befindliche περισσεύειν, περισσός τινος und ὑπερδικεῖν, § 222, 3a das Beispiel aus Soph. O. R. 1074 so wie das folgende φοβοῦμαι μὴ ἀμάρτοις ἄν, eine Konstrucktion, die eine Schulgrammatik nicht erwähnen darf. Dagegen erscheint von φοβοῦμαι ὅτι zu sprechen als überflüssig, weil doch eigentlich gar nichts Auffälliges daran ist; oder sollte es eine Ausnahme sein, den Gedanken „er war in Furcht, weil bemerkt werden mufste, dafs er eine Burg zu bauen anfing" mit ἐφοβεῖτο ὅτι auszudrücken? § 223 II Anm. 2. Die Regel gehört wohl kaum in eine Schulgrammatik; mindestens ist ἕως ohne ἄν mit dem Konjunktiv zu verbinden der attischen Prosa fremd. Dafs πρίν ohne ἄν (§ 229 IIa) mit dem Konjunktiv wenn auch nur selten verbunden werde, braucht ein Schüler nicht zu erfahren. § 256 Anm. 1 Das eingeklammerte μὴ ὅπως ist ganz hinwegzulassen, da sich dafür kaum mehr als ein Beleg (Xen. Cyr. 1, 3, 10) findet, und μὴ ὅτι, οὐχ ὅτι, οὐχ ὅπως das Gewöhnliche ist und ausreicht.

Die bisherigen Vorschläge bezweckten Auslassungen, die ferneren erstens Ergänzungen, zweitens Veränderungen. Wünschenswert scheinen folgende Ergänzungen zu sein und zwar einzufügen § 11, 2 die Partikeln πού, ποθέν, ποί, ποτέ, πώς, wobei der Hinweis auf § 64 stehen bleiben kann, § 12, 2 zu εἰ ἔστιν noch ὡς, καί und οὐκ ἔστιν oder den Hinweis auf § 114, wo freilich auch die Regel fehlt, dafs εἰμί nur als Kopula enklitisch ist. § 21 fehlt in der Tabelle ein Proparoxytonon als Beispiel, denn γέφυρα ist wohl ebenso berechtigt einen Platz zu finden wie μοῦσα. Ob § 35 die Genetive ἀνθέων, κερδέων, ὀρέων eine Erwähnung verdienen, darüber läfst sich streiten, aber diese unkontrahierten Formen sind sehr häufig. § 60 Anm. ist ταυτί zuzufügen, weil dies der Schüler von selbst nicht findet, sowie die Bemerkung, dafs auch τοσόσδε und τηλικόσδε auf Naheliegendes hinweisen. § 68 vermifst man ἔστων, welches Xen. Cyr. 4, 6, 10, Pl. resp. 510b, leg. 759e steht. Sollte nicht § 101 Anm. 3 καθεῦδον und καθηῦδον neben ἐκάθευδον zu setzen sich empfehlen, besonders da gleich darauf καθήμην zu ἐκαθήμην gesetzt ist? Jedenfalls darf § 109, No. 8 die Form καθεῦδον nicht fehlen. Eher kann man es sich gefallen lassen, dafs § 102, 2 κλαυσοῦμαι nicht zu κλαύσομαι

hinzugefügt ist. Aber der Aorist εἵρεσα ist gut belegt, so dafs er § 102, 4, 1 nicht zu verschweigen ist. Auch κεχάρημαι ist eine hinlänglich beglaubigte Form, die § 109, 20 nicht fehlen darf. § 110, 10 fehlt ἠρέσθην bei ἀρέσκω. In der Liste der unregelmäfsigen Verba § 108 bis § 113 findet sich die höchst dankenswerte Kolumne mit der Überschrift „Bemerkungen". Diese Bemerkungen beziehen sich auf den syntaktischen Gebrauch der verba anomala, bevorzugen aber einzelne Verba und behandeln andere dagegen stiefmütterlich. Eine konsequente Anführung des Gebrauchs von Kasus, Infinitiv, Participium und ὅτι dürfte kaum auf Widerspruch stofsen. Es müfste also angegeben werden bei ἄχθομαι § 109, 2 τινί, ἐπί τινι, bei μάχομαι No. 10 τινί, πρός τινα, σύν τινι, μετά τινος, bei πιπράσκω § 110, 7, πωλέω 112, 18, ὠνέομαι § 112, 9 der Genetivus pretii, bei στέρομαι § 110, 19 τινός, bei αἱρεῖν § 112, 1 τινά τινος, bei κεράννυμι § 116 A 1 und μίγνυμι § 116 B 4 τινί, bei ἁμαρτάνω § 108 b 2 der Nom. Part., bei μεταμέλει μοι 11 der Dat. Part., bei εὑρίσκω § 110, 18 der Acc. Part., bei αἱρεῖν § 112, 1 der Acc. Part., bei ἀνέχομαι § 112, 7 ist nur der Nom. Part. angegeben, und nicht bei Subjektswechsel der Gen. oder Acc. Part., bei ὁράω § 112, 12 der Acc. Part. oder ὅτι, bei ἐπιλανθάνομαι § 108 d 4 ὅτι Part.), Inf., bei πυνθάνομαι § 108 d 6 ὅτι, Inf., bei μέλει § 109 b 1 ὅπως und gew. τοῦ c. inf., bei ἐπιμελεῖσθαι ebd. ὅπως, bei μεταμέλει ebd. Dat. Part., bei μένω Acc. Part. und Inf., bei διδάσκω § 110, 20 der Inf., bei ἀπαγορεύω und ἀντιλέγω § 112, 24 der Inf. mit μή bezüglich μὴ οὐ, bei φημί § 112, 24 der Inf., bei λέγω ebd. ὅτι (ὡς) bez. der Inf. Bei den in den Bemerkungen angegebenen Substantiven vermifst der Schüler den Artikel und kann z. B. bei πάθος, τύπος, βίος etc. die Geschlechter, bei ὅραμα (vgl. τόλμα) sogar die Deklination verwechseln. Aber auch selbst Wörter wie εὕρεσις mit dem Artikel zu versehen schadet nichts; wir Lehrer sollen den Fehlern vorbeugen.

In der Wortbildungslehre ist blofs von den Betonungsgesetzen die Rede, also ist dementsprechend entweder die Überschrift dieses Pensums zu ändern oder wirklich das Wichtigste aus der Wortbildung anzuführen, also z. B. des Bindevokals bei Zusammensetzungen zu gedenken und die hauptsächlichsten Endungen der Substantiva, Adjektiva und Verba zu besprechen. Der Adverbia ist § 53 gedacht, dort jedoch die Verschiedenheit der Accentuation von αὐτάρκως und θηριωδῶς u. s. w. nicht erwähnt.

Dafs ὁ αὐτός mit καί oder dem Dativ verbunden wird, ist § 153, nur mit τινί § 185, 1. b. angegeben, während ὅσπερ und ὅσπερ καί sehr häufig auch bei ihm steht z. B. Dem. 20, 61, Pl. Phaedr. 64 c., Xen. An. 3. 1, 22. 1, 3, 18 und ὥσπερ eintritt für das deutsche „wie", wenn die verglichenen Gegenstände schon im Dativ stehen (Pl. Lys. 209 c) oder nach dem Adverb ὁμοίως

Xen. Cyr. 1, 6, 6, Pl. Phaedr. 98 c., Dem. 35, 28, ohne dafs *καί* in diesem Falle (Isocr. 1. 24), wohl aber der Dativ ausgeschlossen ist. § 163, 1 fehlt *ἄξιος*, 2 dafs die Zeitbestimmungen *τριταῖος* bis *δωδεκαταῖος* mit Ausnahme *ὀγδοαῖος* (Plut. Polyb.) sich finden. Die Regel, dafs, wenn zwei adjektivische Prädikate desselben Subjekts mit einander verglichen werden, beide in den Komparativ treten (vgl. Isokr. 6, 24), mufs dem Schüler gelehrt werden. Dafs der Vokativ nur im Anruf steht, war § 164 zu sagen. Die Verba *ὑποχωρεῖν τινα* sich vor jem. zurückziehn und *ὑπεκτρέπεσθαι, ὑπεκτραπέσθαι τινά* aus dem Wege gehn verdienen wohl § 165 eingeschaltet zu werden, desgleichen § 166 die Verba *δακρύειν, σιγᾶν, σιωπᾶν* und *οἰκεῖν*, § 170 *τὶ* einigermafsen, *οὐδέν* in keiner Beziehung, *τὸ κατ' ἐμέ* was mich betrifft, *πολλά* häufig, *τὰ πάντα* in allen Stücken, *τὸ λοιπόν* künftighin, *πρότερον* früher, *πρῶτον* zuerst, erstens, *τὸ τελευταῖον* und *τέλος* endlich, *τὴν ταχίστην* schleunigst, *μακράν* weit, *δίκην τινός* nach Weise, *χάριν τινός* aus Gefälligkeit, wegen. Ferner möchte man einfügen § 174 die Artikel, also statt *ἀνθρώπων πλῆθος* lieber *τῶν πολιτῶν τὸ πλῆθος* setzen, weil so an den Gebrauch des Artikels bei dem Gen. part. erinnert wird. Desgleichen darf § 174 d. Anm. bei *οὐδὲν καινόν* die Mitteilung nicht fehlen, dafs der Gen. plur. neutr. gen. mit dem Artikel eintritt, z. B. *οὐδὲν τῶν μεγάλων* Pl. resp. 360 c., *οὐδὲν τῶν δεόντων* Isokr. 15, 247, *οὐδὲν τῶν φρονίμως πραττομένων* 15, 257, *οὐδὲν τῶν ἀνηκέστων* 15, 208, *οὐδὲν τῶν μετρίων* Lys. 9, 4, *οὐδὲν τῶν ἀπορρήτων* 10, 8, *οὐδὲν τούτων* Xen. An. 4. 8, 26. Zu *τιμᾶν τινί τινος* § 175* a ist noch die Übersetzung hinzuzufügen und *τιμᾶσθαί τινί τινος* (vom Ankläger) und *τιμᾶσθαί τινος* (vom Angeklagten), z. B. *τιμᾶταί μοι ὁ ἀνὴρ θανάτου* Pl. Ap. 36 b, *ἀλλὰ φυγῆς τιμήσομαι; ἴσως γάρ μοι τούτου τιμήσαιτε* 37 c. Es fehlt ferner § 175 b Anm. b *οἰκτείρειν τινά τινος*, § 176 ζ *πλούσιός τινος*, welches im Register angeführt ist. § 177 β *ψευσθῆναι*, obgleich es im Register steht, § 177, δ *ὑπακούειν τινί*, welches gewöhnlicher als *τινός* ist, § 185 b *σύμφορός τινι, ἐπιφέρειν τινί τι, ὀνειδίζειν τινί τι, ἐπιστέλλειν τινί τι*, § 191 *ἀνακοινοῦσθαί τινι περί τινος* consulere aliquem de aliqua re, *διαλλάττειν* und *διαλλάττεσθαι* (*διαλλαγῆναι*), obgleich es im Register steht, § 197 *τοσοῦτον — ὅσον*, § 204, 2 *ἀποθνήσκειν ὑπό τινος, εὖ, καλῶς, κακῶς ἀκούειν ὑπό τινος, εὖ πάσχειν ὑπό τινος*, § 202 bei *κατά τι* in der Umgegend, in der Zeitperiode, § 206 *ἐπιτιμῶμαι* Isocr. 12, 149, Xen. mem, 1, 2, 29, *ὀλιγωροῦμαι* Isae. 3, 24, *ἀμφισβητοῦμαι* Isae. 8, 44, *προστάσσομαι* Th. 1, 136. 5, 75, *ἐνοχλοῦμαι* Xen. Cyr. 5, 4, 34, § 209 *ἀδικῶ*, § 210 dafs die Verba des Gehens und Reisens oft im Imperf. statt im Aor. stehen, § 211 *ἐνόμισα* fafste die Meinung, *ὑπέλαβον* schöpfte Verdacht, § 215 dafs bei *μέλλω* der Inf. Praes. steht 1. bei sofortiger Ausführung der

Absicht, 2. in Sentenzen zum Ausdruck der Zeitlosigkeit, dagegen der Inf. Fut., wenn die Ausführung der Absicht in unbestimmter Zukunft liegt. § 221. Man vermifst die Angabe des Unterschieds zwischen Ind. und Opt. in der indirekten Frage, der bekanntlich darin besteht, dafs ersterer der Ausdruck der objektiven Wirklichkeit, letzterer der der subjektiven Vorstellung ist, wodurch sich unter anderem die von Classen bemerkte Verbindung verschiedener Modi Th. 3, 113, 3 als Notwendigkeit herausstellt. § 222, 5 fehlt der Inf. als Ausdruck des Zwecks. § 223. Die speziellen Angaben, wann abweichend vom Deutschen ὥστε den Inf. regiert, sind äufserst zweckmäfsig, doch läfst sich noch ein sechster und siebenter Fall anfügen für den Inf. nach ὥστε, erstens nämlich, wenn ὥστε abhängig ist von Charaktereigentümlichkeiten (Xen. Cyr. 1, 2, 1), zweitens wenn nur das Können ohne Rücksicht auf Verwirklichung bezeichnet werden soll (An. 2, 2, 17. 1, 5. 10. 3, 5, 7). Auch verdient es wohl bemerkt zu werden, dafs auf das fragende οὐ natürlich ὥστε c. ind. folgt (Xen. mem. 3, 4, 1) und dafs man zur Or. obl. auch den finalen Infinitiv mitrechnet. § 231, 1. Der Paragraph läfst unerwähnt, dafs ein dazwischentretendes χρῆναι oder δεῖν an der Konstruktion nichts ändert: οἴει δεῖν διαλέγεσθαι Pl. Prot. 316 c. § 232, 4 Anm. Es ist zu bemerken, dafs der Grieche das Part. Fut. bei den Verbis des Schickens in den Accus. setzt und nicht in dem Nom., es also mit dem Boten und nicht mit dem Absender verbunden sich denkt. § 232, 5 es fehlt τὸ ἐπὶ σφᾶς εἶναι Th. 4, 48, τὸ ἐπ' ἐκεῖνον εἶναι Lys. 13, 58, τὸ ἐπ' ἐκείνοις εἶναι Xen. Hell. 3, 5, 9. § 221 Anm. 1 ist zu bemerken, dafs auch ὁμολογεῖν trotz der Verwandtschaft mit λέγειν gewöhnlich mit dem Inf. verbunden wird. § 233, 2: wie εἰπεῖν wird auch λέγειν mit ὅτι (ὡς) konstruiert, wenn es nicht meinen bedeutet. § 233 Anm. 5 es fehlt bei μὴ οὐ die Wendung τὸ μὴ οὐχί. § 236, 3. Man vermifst hier die Erwähnung des Gen. abs. in Verbindung mit dem subst. Infinitiv, der sich oft findet (vgl. meinen Aufsatz in den neuen Jahrb. für Phil. und Paed. II. Abt. 1882 Heft 10). 242 c. Die Bemerkung über οὐκ ἂν φθάνοιμι mufs allgemeiner gefafst werden, sonst meint der Schüler, die Wendung sei besonders in dringlicher Frage im Gebrauch und komme in den übrigen Personen nicht vor, was nach Dem. 24, 132, Pl. symp. 214 e u. s. w. ein Irrtum wäre. § 246 II. Anm. φαίνομαι kommt mit dem Inf. verbunden nur im Praes. und Impf. vor aufser im Pl. Clit. 410 b, dem Plato untergeschobenen Dialoge, wo ἐφάνη c. inf. steht. § 247. Es gehört zu ἀκούω und αἰσθάνομαι auch πυνθάνομαι, welches bei gerüchtartiger Kunde sehr oft mit dem Inf. verbunden vorkommt. Auch μένω und τηρέω mit ihren Kompositis gehören zu den Verben, welche bald mit dem Inf., bald mit dem Part. konstruiert werden, und zwar mit letzterem, wenn μένω und τηρέω den Nebenbegriff des Vorherwissens oder Vorhersehens haben,

mit ersterem, wenn das Eintreten des Erwarteten nur sich vermuten läfst, z. B. der Eintritt des Windes Th. 4, 26, 7, dagegen das Part. bei dem sicher zu erwartenden Frühstücken 8, 108, 4; οὐ μένω oder μένω im Fragesatze regieren selbstverständlich den Infinitiv Th. 4, 120, Xen. An. 3, 1, 14. § 254, 4. Es würde sich empfehlen καὶ οὐδέ et ne — quidem hinzuzufügen. § 165 I β. Es macht den Eindruck, als wäre ἐπιλείπει με ἐλπίς die einzige Substantivverbindung, daher erscheint es rätlich noch hinzuzufügen τὰ ἐπιτήδεια (Xen. An. 4, 7, 1), τροφή (Pl. Pol. 274), χρήματα (Xen. Cyr. 2, 4, 11. 5, 2, 4. Hell. 1, 5 3), ὁ σῖτος (Th. 2, 70, 1, Xen. Hell. 2, 2, 11 u. 16), τὰ ἀρχαῖα ὑποδήματα (An. 4, 5, 19), ὁ χρόνος (Isocr. 1, 11. Lys. 12, 1), τὸ ὕδωρ (Isocr. 15, 320), τὸ λοιπὸν μέρος ἡμέρας (Isocr. 8, 56), ἡ μισθοφορά (Lys. 27, 1), ἡ τόλμα (Aeschin. 1, 24), ὁ λόγος (Pl. Prot. 334 e), ἡ δαπάνη (Xen. Cyr. 1, 6, 9); σῖτος und χρήματα können mit noch viel mehr Stellen belegt werden, sind also als die häufigsten anzuführen, während die Verbindung mit ἐλπίς wohl nur einmal vorkommt. § 171. Wenn εἰς μέρη zu κατανέμειν u. s. w. hinzuzufügen nötig ist, so haben die Adverbien διχῇ und τριχῇ wohl auch die Berechtigung genannt zu werden (vgl. Pl. Phaedr. 253. c. Phil. 23 c. Isocr. 6, 13). — § 183. Man könnte vermissen μισθοῦ στρατεύεσθαι (Xen. Cyr. 3, 2, 7) und ἀλλάξασθαι, ἀνταλλάξασθαί τινός τι oder ἀντί τινός τι (Dem. 6, 10. 18, 138. 19, 223, Pl. leg. 849 e, Soph. 223 e, leg. 733 b, symp. 218 e). — § 195. Es ist αἰσχύνεσθαί τι nicht angeführt. — Zu ὑπὸ λύπης § 195 erlaube ich mir noch die Übersetzung „unter dem Drucke der B.“ vorzuschlagen. — § 198, 2. Es könnte wohl das ziemlich häufige τραγῳδοῖς noch Platz finden.

Aufser diesen vielleicht wünschenswerten Ergänzungen finden einige Veränderungsvorschläge etwa Zustimmung. § 4 Anm. Πύῤῥος u. s. w. Für das Wort gewöhnlich mufs wohl „können“ oder „dürfen“ gesetzt werden. — § 35 Anm. 1, Es empfiehlt sich zu ändern: die sächlichen Substantiva auf ος, welche sämtlich barytoniert sind, sonst könnte man meinen, es gäbe auch Oxytona auf ος, welche nicht nach γένος flektierten. — § 36 Anm. 4 Es ist wohl praktischer vor τὸ σέλας „aber“ (jedoch, während) zu setzen, um den Satzanfang kräftiger zu markieren. Wie leicht übersieht Flüchtigkeit den Punkt hinter (senectus). — § 39, 1 a. Der Schüler lernt zweckmäfsiger sich gleich die Genetive ein παίδων, Τρώων, φώτων, δᾴδων und παίδοιν, Τρώοιν u. s. w.; es ist dies eine Ansicht, welche der Herr Autor durch die Fassung anderer Regeln z. B. 40, 2 Anm. 2 ὦ Ἄπολλον u. s. w. als richtig anerkannt hat — § 43. Es steht ταχυτής vor δεξιότης, als wenn die Barytona auf της seltner, die Oxytona häufiger wären, während es doch nur noch ein Oxytonon giebt, βραδυτής, was vielleicht zu erwähnen wäre. — § 52. Es könnte wohl an die orthographische Schwankung θάττων und ἐλάττων erinnert werden, wie dies

auch bei ἥσσων und κρείσσων geschehen ist. — § 54. Man möchte τρεῖς (τρία) καὶ δέκα als das Gewöhnliche bezeichnet sehen und diese Form, nicht aber τρισκαίδεκα voranstellen, τεσσαρακαίδεκα dagegen ganz tilgen, da es sich nur bei späteren findet. Desgleichen sind πέμπτος καὶ δέκατος u. s. w. bis ἔνατος καὶ δέκατος die gewöhnlichen Ausdrucksweisen, während πεντεκαιδέκατος u. s. w. episch, ionisch und spätattisch sind. Deshalb dürfte die vorliegende Grammatik nicht fragen z. B. πεντεκαιδέκατος, oder?, sondern höchstens umgekehrt; besser aber ist es gewiſs, man belästigt das Gedächtnis des Knaben gar nicht mit Erlernung dessen, was er noch nicht zu lesen bekommt und niemals schreiben soll. Auch bei εἰκοστός (καὶ) πρῶτος ist die Klammer gewiſs zu tilgen. — § 57. Es dürfte rätlich sein, als reflexiv nur τὸν ἡμέτερον αὐτῶν φίλον, τὸν ὑμέτερον αὐτῶν φίλον anzuführen, da im reflexiven Sinne ἡμέτερος und ὑμέρερος ohne αὐτῶν äuſserst selten, dagegen ἡμῶν αὐτῶν und ὑμῶν αὐτῶν wohl gar nicht vorkommen. — § 58. Es ist ταὐτόν als das Gewöhnlichere wohl vor ταὐτό zu setzen. — § 68 Das Fragezeichen hinter ἔστωσαν ist unverständlich, da die Form durch Xen. Cyr. 8, 6, 11, also gut beglaubigt ist. Da ὄντων bei Pl. leg. 879 b steht, verdient es kaum in Klammer gesetzt zu werden. Daſs die reichlich belegte Form ἔστων hier fehlt, ist schon oben erwähnt. — § 77, 1. Das Wort „stets“ in dem Satze „ziehen stets in η (statt in α) zusammen“, sowie die Klammer (statt in α) sind sehr entbehrlich. — § 86 II Anm. 2. Da auſser ἐξεπλάγην nur noch κατεπλάγην existiert, beide Worte aber übertragene Bedeutung haben, so könnte die Anmerkung demgemäſs umgeändert werden. — § 101 Anm. 1. Die Form προὔχων ist unerklärlich, weil in der Anmerkung vom ε als Augment gesprochen wird. — § 101 II. Es erscheint die Fassung „die anderweitig gebildeten“ zu unbestimmt, und deutlicher wäre: die von bereits zusammengesetzten Worten abgeleiteten Verba. Ähnlich ist es mit der unter 1) folgenden Wendung: die Zusammensetzungen mit εὐ zeigen vielfach Schwanken. Die Sache steht ja so, daſs ευ augmentiert werden kann, also auch die Augmentation unterbleiben darf, wenn ein Konsonant darauf folgt, also daſs ηὐδαιμόνησα, ηὐδόκουν, ηὐλαβούμην, ηὐφραινόμην, ηὐδοκίμουν neben εὐδαιμόνησα, εὐδόκουν, εὐλαβούμην, εὐφραινόμην, εὐδοκίμουν stehen. Es ist gewiſs ein bloſser Zufall, wenn von εὐκαιρεῖν bloſs ηὐκαίρουν, von εὐπορεῖν nur εὐπόρουν und εὐπόρησα und von εὐτρεπίζω nichts als ηὐτρεπισμένος überliefert sind, sowie daſs von εὐσεβεῖν, εὐτακτεῖν, εὐχαριστεῖν und εὐσχημονεῖν die betreffenden Formen überhaupt fehlen. Wenn aber auf ευ ein kurzer Vokal folgt, so nimmt dieser das Augment meist an, z. B. εὐηγγελιζόμην, εὐηρέστουν, εὐώχουν, εὐηργέτουν, daneben εὐεργέτουν. Folgt endlich ein langer Vokal wie bei εὐημερεῖν, so unterbleibt die Augmentation. — § 102, 4, 1. Man sieht keinen Grund, warum

176 ἔρρω und ῥέω, ῥευστός (zwischen denen ein Komma fehlt) in Klammern gesetzt sind. — § 86 (S. 71 oben) sind ἐβλάφθην und ἐβλάβην als gleichwertig bezeichnet; § 106a ist dagegen ἐβλάφθην eingeklammert, welches letztere auch der Form ἐτράπην und sogar den Formen ἐγράφην, ἐφάνην, πέποιθα und ἐγρήγορα widerfahren ist. dabei fehlt ἐθρέφθην, welches bei Plato Polit. 310a sich findet. Was die Klammern bedeuten, ist nicht recht ersichtlich, da die in der Prosa gebräuchlichen Formen z. B. ἐβλάφθην und ἐγράφην und die poetischen ἔτραπον und ἔφθορα in dieser Hinsicht gleich behandelt sind. — § 108 e. Zu ἀφικνέομαι sind die Komposita mit ἐξ und ἐπί angefügt und die Übersetzungen „komme an, gelange“ so gestellt, dafs der Anfänger sie auch für die Bedeutungen der Komposita halten mufs, während doch ἐξικνεῖσθαί τινος bis zu einem Ziele hinreichen und ἐφικνεῖσθαί τινος einer Sache beikommen bedeutet. — § 109, 5 Statt ὀλίγου δέω ἔχειν sagt man lieber ὀλίγου δεῖν εἶχον. § 176 ζ* dürfte daher eine Veränderung erfahren müssen; denn ὀλίγου δεῖ erscheint fast nur in Verbindung mit der Negation οὐδέ und es bedeutet dann οὐδ' ὀλίγου δεῖ „keineswegs“. Mit dieser Gelehrsamkeit möchte ich aber den Schüler nicht inkommodieren, sondern einerseits nur die Kenntnis von ὀλίγου δεῖν, andererseits von οὐδέν, οὐδαμῶς von ihm verlangen. — § 109, 11. Es ist das gebräuchlichere ἐπιμελέομαι hinter das weniger gebräuchliche ἐπιμέλομαι und aufserdem in rätselhafte Klammern gesetzt. — § 110, 19. στερίσκω ist eingeklammert, während es doch ebenso gut ist wie ἀποστερέω. — § 114 Bem. 3 lautet es „χρῆν oder gew. ἔχρην.“ Abgesehen von dem Druckfehler, da es ἐχρῆν heifsen mufs, wird die Behauptung, dafs ἐχρῆν gewöhnlicher sei als χρῆν, sich nicht aufrecht erhalten lassen, sondern der Gebrauch ist bei den verschiedenen Schriftstellern verschieden: Xenophon z. B. hat zweimal χρῆν und viermal ἐχρῆν, Plato dagegen viermal ἐχρῆν und neunmal χρῆν. Das Richtigere ist jedesfalls χρῆν. — § 117a. Es ist kein Grund ersichtlich, warum ὠρεξάμην eingeklammert ist. — § 158, 3 (vgl. § 226, 3). Es würde sich empfehlen die Worte „indes ist εἰσὶν οἵ häufiger als ἔστιν οἵ“ dahin zu ändern, dafs der Schüler für den Nominativ „einige“ nur εἰσὶν οἵ (und etwa ἦσαν οἵ) zu setzen lernt, da alle Klassiker mit der Ausnahme weniger Stellen (Xen. An. 6, 2, 6. Cyr. 2, 3, 18. Pl. leg. 753e) für diesen Kasus statt ἔστιν οἵ stets εἰσὶν οἵ sagen. ἔστιν ἅ läfst die Grammatik aus. — § 162 B. Der Herr Autor hat nur Beispiele mit den Infinitiven εἶναι und γίγνεσθαι gebracht. Wenn aber das Prädikatsnomen mit dem Infinitiv eines prägnanten Verbi in Verbindung tritt, so steht es gewöhnlich in dem Accusativ. Ist das Prädikatsnomen ein Substantiv, so kann es bei εἶναι, γίγνεσθαι in den Acc., aber auch in den Genetiv, bezüglich in den Dativ treten. Es würde also die Regel etwa folgendermafsen lauten: Tritt zu einem Genetiv oder Dativ der Person ein Prädikatsnomen, so steht dies bei den Infinitiven

αι oder γίγνεσθαι in dem Gen. bez. Dat., substantivische
dikate auch in dem Accusativ, in welchen Kasus die Prädikate
öhnlich treten bei den Infinitiven prägnanter Verben, nament-
wenn das Prädikat dem Infinitiv näher steht als dem Gen.
r Dat. der Person. Ein Satz wie der § 231 Anm. gebildete
πει σοι εἶναι ἀνδρεῖον möchte sich schwerlich belegen lassen,
kann nur heifsen πρέπει σοι εἶναι ἀνδρείῳ, selbstverständlich
h, was aber nicht hierher gehört, πρέπει σε εἶναι ἀνδρεῖον,
Xen. An. 1, 3, 5. Hell. 4, 1, 35. Cyr. 7, 2, 23. — § 163, 2.
seltene δευτεραῖος könnte wohl weggelassen werden, das Ge-
mliche dafür ist τῇ ὑστεραίᾳ. — § 164, 2. Die Behauptung,
s der Ausruf selten im Nominativ stände, ist unhaltbar, da
Umgekehrte stattfindet, dafs nämlich der Vokativ der Kasus
Anrufs, der Nominativ der Kasus des Ausrufs ist, was sich
Schüler gern merkt an dem Verse: φίλων ἔρημος, ὦ τάλας,
ὄλλυμαι Pl. Ep. I. 310. — § 177 *γ. ἔχεσθαι wird in der Be-
tung „sich an etwas halten" in attischer Prosa nur mit Ab-
kten verbunden wie ἐλπίδος, συμμαχίας u. s. w., ἀντέχεσθαι
Gegenständen. — § 177 *δ. Es fehlt bei ὑπακούειν der Zu-
„gew. τινί", was der Anmerkung § 185*b entsprechen
de. Die Parenthese (aber nicht θορύβου) wird durch ihre
ze etwas undeutlich. Die Regel liefse sich etwa folgender
sen fassen: die Person oder der Gegenstand (σάλπιγγος),
on das Wahrgenommene ausgeht, steht bei ἀκούειν im Gene-
das Wahrgenommene selbst aber in dem Accusativ, wenn es
it ein Ton ist, der in den Genetiv treten mufs. Die Verbin-
g zweier Genetive meidet der Grieche. Dafs sich vereinzelte
len finden, die von dieser Norm abweichen, braucht der
üler nicht zu wissen, dafs z. B. bei Dem. 18, 9 τινός τινος,
. An. 4, 4, 21 θόρυβον zu lesen steht. — § 179* 5 προαιρεῖ-
αί τινός τι läfst sich kaum mit mehr als einer Stelle Dem.
belegen, die gewöhnliche Konstruktion ist πρό, ἐκ, ἀντί
ος, μᾶλλον ἤ. — § 183*. Es steht zu fürchten, dafs die
asen περὶ πολλοῦ, περὶ πλείονος, περὶ πλείστου τιμᾶ-
αι sich in den Klassikern nicht nachweisen lassen. Mit Recht
daher § 203, 2b nur ποιεῖσθαι und ἡγεῖσθαι in Verbindung
περὶ πολλοῦ u. s. w. angeführt, während 183* ἡγεῖσθαι
t. — § 185b und b*. Für die altattische Form ὁμοῖος dürfte
iner Schulgrammatik das sonst allgemeine ὅμοιος vorzuziehen
. Für φθονεῖν τινί τι finde ich keinen Beleg. — § 193
. 1. Nicht blofs διά τινος, sondern auch διά τινα heifst
rch", doch mit dem Unterschiede, dafs ersteres durch eine be-
ragte, letzteres durch eine nicht beauftragte Person bedeutet.
§ 192 Anm. 2. ἀγαπᾶν regiert so selten den Dativ und so
wiegend häufig den Accusativus, dafs die Schüler ἀγαπᾶν τινι
schreiben zu warnen sind. Der Dativ bei ἀγαπᾶν findet sich
Dem. 1, 14 und in der unechten zweiten Rede des Lysias

§ 21 u. § 44, sonst nirgend, denn Dem. 39, 25 ist τουτοισί die falsche, οὑτοσί die richtige Lesart. — § 167, 3 b (S. 166). Es können die Worte: „seltener der Sing. z. B. ἡδὺ γελᾶν" u. s. w. irre führen, als wenn das häufigere ἡδέα γελᾶν, μεγάλα φρονεῖν, ὀξέα βλέπειν wäre. Ob der Singular seltener ist oder nicht, darauf kommt es hier nicht an, sondern darauf, dafs bei γελᾶν, φρονεῖν, βλέπειν, ἀκούειν nur der Singularis steht. ψεύδειν würde ich weglassen. — § 175 b. Ich verstehe die in Klammer gesetzten Worte „häufiger als ἡδονῶν" nicht: denn χαίρειν wird doch nie mit dem Genetiv konstruiert. — § 176 δ*. Der angegebene Unterschied der Bedeutung von ἐνθυμεῖσθαί τινος und τί ist doch wohl willkürlich. Es steht dies Verbum meist nur in der Rekapitulation, und da wechseln ὧν, ἅ, τούτων, ταῦτα ἐνθυμούμενος (ἐνθυμηθείς) zu Anfang der Sätze ohne merklichen Unterschied; der Genetiv von Substantiven findet sich dabei nur viermal in der attischen Prosa (τοῦ συμφέροντος Isocr. 4, 184, τῆς ὥρας Xen. ven. 8, 6, τῶν τρόπων 9, 4, τῶν ἄλλων Mem. 3, 6, 16). Der Accusativus eines Subst. findet sich nie bei ἐνθυμεῖσθαι. Man mufs daher sagen: ἐνθυμεῖσθαι regiert als verbum memoriae den Genetiv und bedeutet Rücksicht nehmen, erwägen, sich vergegenwärtigen, sich besinnen, beherzigen, die Neutra der Pronomina können aber nach der Regel § 167, 3 Anm. auch in den Accusativ treten. Es sollten überhaupt in jener Anmerkung noch mehr Beispiele stehen wie τοῦτο ἐψεύσθησαν Xen. An. 2, 2, 13, τὰ ἄλλα ἐπεμελεῖτο Hell. 5, 4, 4, τοῦτ' ἀγανακτεῖ Aeschin. 3, 147. — § 181 Zum Gen. materiae sollten nicht blofs Beispiele mit passiven Formen von ποιεῖν geliefert sein, weil sonst der Irrtum entstehen könnte, als sei das Aktivum dieses Sprachgebrauchs nicht nachweisbar, welches sich doch z. B. Cyr. 6, 1, 29 findet. — § 180*. Man möchte das häufiger vorkommende διακρίνειν τινός τι statt des Wortes ἀποκρίνειν angeführt sehen, welches erst von Späteren mit dem blofsen Genetiv verbunden wird, während Plato χωρίς hinzusetzt. — § 205. Es fehlt bei dem Worte „Verrichtung" die attributive Bestimmung „gewohnheitsmäfsige". Im folgenden Satze erscheint es wünschenswert für das unbestimmte „sonst" bestimmter zu lehren, also etwa: bei einmaligen, nicht regelmäfsig wiederkehrenden, nicht gewohnheitsmäfsigen Handlungen steht das Aktiv mit dem Reflexivpronomen, z. B. An. 4, 7, 13, Lys. 7, 40, stets παρέχειν ἑαυτόν z. B. δίκαιον, vgl. 171 c. — § 216 Anm. 2. Den Worten „Häufig läfst sich indes zwischen den Modi des Präsens und des Aorists kaum ein Unterschied machen" kann man in dieser Allgemeinheit nicht beipflichten, am wenigsten dem Worte „Häufig". Allerdings bezeichnen die Modi des Aorists oft genug nicht eine in der Vergangenheit geschehene Handlung, sondern sehr häufig ist z. B. der Inf. und Opt. Aor., um die es sich hier besonders handelt, präsentischer Natur, so jedoch, dafs er dann das Momentane, Einmalige, schnell

Vorübergehende, Ingressive bezeichnet: der Infinitiv Praesentis bezeichnet entweder die wirkliche Gegenwart in Dauer oder die Handlung an sich und ist dann die Form der Zeitlosigkeit. — § 216b (S. 204) *ἐλέγετο ὅτι διαβαίνοι* sagt schwerlich ein Grieche, sondern das Passiv *ἐλέγετο* (man sagt, dafs er) wird nur mit dem Infinitiv und nicht wie das Aktivum *λέγειν* (bestimmte Worte sprechen) mit *ὅτι* verbunden, weil in *ἐλέγετο* = „er soll" der Nebenbegriff des Meinens liegt, der auch bei dem Aktivum *λέγειν* die Konstruktion des Acc. c. inf. erzwingt. — § 217, 3. Es ist wohl nicht ausreichend, den Optativus den Wunschmodus zu nennen, sondern im Gegensatze zu Nr. 4 mufs hervorgehoben werden, dafs er der Modus des erfüllbaren Wunsches ist. Der Anmerkung zu 4: „in irrealen Sätzen steht das Imperfekt im Sinne des lat. Imperf. Coni., der Aorist = lat. Plusqpf. Coni., die sich § 224 III wiederholt, kann man nur zum Teil beistimmen, da das griech. Impf. an Stelle des lat. Plusqpf. Coni. auch oft gebraucht wird und zwar dann, wenn die nicht eintretende Handlung als dauernd in der Vergangenheit gedacht wird (Th. 1, 9, 4), und umgekehrt steht der Aor. oft für das lat. Impf. Coni., wenn nur das Faktum ohne den Nebenbegriff der Dauer oder der Eintritt der Handlung angegeben wird (Pl. Gorg. 453 c). — § 222, 1. Die Worte „doch steht bei letzterem (dem Präterito) in Finalsätzen auch der Optativ" bedürfen wohl einer kleinen Änderung, da in Finalsätzen der Hauptregel nach auf das Präteritum der Optativ folgt und nur ausnahmsweise der Konjunktiv und zwar besonders dann, wenn die Absicht als eine in der Gegenwart der Rede fortdauernde gedacht wird (Lys. 1, 4), zweitens nach dem gnomischen Aorist, drittens wenn der Modus abhängig ist von einem nächststehenden Inf. oder Part. Praes. — § 222, 4. Zu bemerken ist, dafs nur Xenophon und die Dichter *μέλει* mit *ὅπως* konstruieren, bei den übrigen Prosaikern ist *τοῦ* c. inf. die gewöhnliche Konstruktion (vgl. Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. II. Abt. 1882, Heft 10). — § 222, 4. Dafs *ὅρα μή* auch mit dem Optativ verbunden werden könne, ist mir unbekannt und, wenn es vorkommen sollte, dann ist dies so selten, dafs es nicht in eine Schulgrammatik gehört. Aber der Optativ ist unmöglich. Denn würde der von *ὅρα μή* abhängige Satz als indirekte Frage gedacht, was einige Grammatiker thun, so könnte auf das Haupttempus *ὅρα* nicht der Opt. folgen, fafst man aber den Satz mit dem Herrn Autor als Finalsatz, so kann wiederum auf das Haupttempus *ὅρα* nicht der Opt., sondern nur der Konj. folgen. — § 223, 3 b. Hier müfste wohl statt auf den zu reichhaltigen § 233, 2 c hinzuweisen, eingefügt werden: „wenn *φοβεῖσθαι* und *δεδιέναι* sich scheuen bedeuten, regieren sie den Infinitiv". — § 223, 2, Anm. 2. Die Bemerkung dürfte mindestens überflüssig sein, weil nach *οὕτω, τοιοῦτος* und *τοσοῦτος* nur dann der Inf. folgt, wenn einer der unter a bis e angegebenen Fälle mitwirkt.

§ 223 Anm. 1 e. Die Erlaubnis, den Infinitiv durch οὐ zu negieren, halte ich vom pädagogischen Gesichtspunkte aus für gefährlich, aufserdem aber auch nicht für korrekt. Denn fast in allen Stellen, die das οὐ beim Inf. nach ὥστε verteidigen sollen, gehört die Negation zu einem einzelnen Worte, nicht aber zu dem ganzen Satze, so dafs z. B. ὥστε οὐ μεμνῆσθαι gleich ist ὥστε ἐπιλελῆσθαι Dem. 18, 283, so οὐ δύνασθαι = ἀδυνατεῖν, οὐ βούλεσθαι = sich weigern, οὐχ ἡγεῖσθαι = zweifeln Isocr. 12, 255, οὐδὲν δεῖν = überflüssig sein Lys. 21, 18. Es bleiben höchstens drei Stellen zur Verteidigung übrig, Isae. 11, 27. Th. 8, 76, 6. 5, 40, 2, die eine Schulgrammatik besser mit Stillschweigen übergeht, statt mit Hülfe derselben eine allgemein gültige Regel zu erschüttern. — § 225, 3. Für *sin minus* ist besser *si minus* zu schreiben. — § 225, 6. Der Unterschied des Opt. und des Ind. Praet. nach ὥσπερ ἂν εἰ ist verschwiegen, er lautet: nach ὥσπερ ἂν εἰ steht der Ind. Praet. (III. Fall), wenn eine bestimmte Person Subjekt ist, der Opt. (II. Fall), wenn τὶς mit oder ohne Beisatz wie ἰατρός, ναύκληρος u. s. w. Subjekt ist, so wie in der Or. obl. — § 226 Anm. Die Worte „kann die Partikel ἄν stehen oder fehlen“ wage ich nicht zu unterschreiben und würde sie ändern: „fehlt die Partikel ἄν“. Der Beispiele, wo ἄν steht, sind gewifs wenige, der Schüler darf aber nur das Regelmäfsige erfahren. — § 229, 3. πρὶν ἄν c. conj. kann ohne weiteres in die Or. obl. übergehen, z. B. Xen. An. 1, 1, 10. 7, 7, 57, gerade so wie ἐάν, ὅταν, ὅστις ἄν, es kann aber für πρὶν ἄν c. conj. der direkten Rede πρίν ohne ἄν c. opt. in der Or. obl. eintreten sowohl nach Haupttemporibus wie Xen. Hell. 2, 3, 48, als auch besonders nach Nebentemporibus Xen. Cyr. 1, 4, 14. Hell. 2, 4, 18. 5, 6, 19. An. 1, 2, 2. 7, 7, 57, wo beide Konstruktionen vereint sind. Ein Beispiel dafür, dafs bei πρίν der Opt. zum Ausdruck der Wiederholung in der Vergangenheit stehe, existiert leider nicht. Denn das einzige Beispiel, welches angeführt wird, An. 4, 5, 30, basiert auf falscher, jetzt allgemein verworfener Lesart. — § 232, 5 (S. 226). κατὰ τοῦτο εἶναι ist wohl ein Druckfehler und dafür zu schreiben τὸ κατὰ τοῦτον εἶναι. — § 223, 3 Anm. 1. Es müfste doch wohl φάναι und ὁμολογεῖν hinzugefügt werden, von denen das erste immer, das zweite mit seltenen Ausnahmen den Inf. bei sich hat. — § 333, 3 Anm. 4 (S. 228). Es giebt nur Belege für die persönliche Struktur in der dritten Person; die Regel mufs daher lauten: λέγεται, ἀγγέλλεται und κελεύεται kann persönlich und unpersönlich konstruiert werden. Dasselbe gilt von dem § 234 Anm. 3 angeführten συμβαίνει, welches in dieser Person nur Plato persönlich konstruiert, die übrigen Schriftsteller unpersönlich. — Zu ἔοικα fehlt ein Beispiel, welches um so mehr vermifst wird, als dieses Verbum auch das Participium regiert. Der Unterschied der beiden Bedeutungen läfst sich am besten durch Beispiele klar machen wie Pl. Apol. 21, d für den Inf. oder Xen.

r. 3, 1, 21. 1, 4, 9. — § 236, 2. Die Regel über den Acc. ist eng, sie mufs lauten: der Acc. des subst. Inf. steht nach lem Verbum, welches nicht ausschliefslich mit dem Objekt einer rson oder eines Ortes verbunden wird. Betreffs der Präposinen mufs die Hauptregel lauten: alle Präpositionen werden t dem subst. Inf. verbunden aufser *ἀνά, κατά τινος, ὑπέρ τι, ιός τινος, ἀμφί, περί τι* u. *τινί, ὑπό τι* u. *τινί, παρά τινος τινί*, weil diese in den angegebenen Kasusverbindungen nur t dem örtlichen oder persönlichen Objekt verbindbar sind; vgl. ue Jahrb. für Phil. und Päd. von Fleckeisen u. Masius 1882 ft 10 u. 11. Aus den daselbst gemachten Mitteilungen geht rvor, dafs auch die unter 3a aufgestellte Regel eine Änderung eiden mufs, weil *καιρός, ἐλπίς, κίνδυνος* und *ὥρα* mehr oder niger oft mit *τοῦ* c. inf. konstruiert vorkommen. — § 236, 4 *ιxα τῷ* c. inf. wird sich, fürchte ich, nicht belegen lassen, desichen nicht das in der Anmerkung gelehrte *αἴτιος τό* c. inf. ndestens würde beides so selten sein, dafs es in eine Schulammatik nicht gehört. — § 237, 4 Anm. Die Fassung der Regel besonders der Worte „zu Anfang" wegen nicht recht deutlich, chter wird der Schüler verstehen: das negierte Participium neert meistens das nachfolgende Verbum finitum. — § 240γ. Das ort „seltener" ist zu streichen, da der hier erwähnte Sprachbrauch gar häufig ist. — § 240b. Die Phrase *τὸ δὲ νῦν ἔχον*, m Unterzeichneten unbekannt, ist mindestens so selten, dafs einer Schulgrammatik fern bleiben mufs. — § 242. Es fehlen r *λανθάνω* c. part. aor. und für *φθάνω* c. part. praes. Beiiele, die um so mehr vermifst werden, als die Anm. 2 dahin ändern sich empfiehlt, dafs, wenn *λανθάνω* im Praes. u. Impf. ht, es das Part. Praes. zu sich nimmt, im Perf. mit Part. Perf. er Praes. verbunden wird, im Aor. mit dem Part. Praes., wenn Gleichzeitigkeit obwaltet, dagegen mit dem Part. Aor., wenn That früher geschah, aber später erst bemerkt wurde, dafs r Thäter sie zu verbergen gewufst hatte. Daher übersetzt schon r alte Sturz Xen. Cyr. 4, 2, 5 *ἔλαθον ἡμᾶς ἀποδράντες* sie tliefen uns, ehe wir es merkten. *φθάνω* hat, wenn es im aes. oder Impf. steht, das Part. Praes. bei sich, wenn es aber Fut., Aor. oder Praes. hist. steht, das Part. Aor. — Die 242, 2 Anm. 1 gemachte Bemerkung teilt die Grammatik mit ıer Menge anderer Grammatiken; noch keine hat den Unterıied des Sinnes zwischen dem Inf. und Part. bei *ἄρχομαι* auschend dargelegt. Das kommt daher, weil man von dem Irrtum sgeht, *ἄρχομαι* c. part. bilde den Gegensatz zu *παύομαι*, ıhrend beide zu dem zwischen ihnen liegenden Fortfahren (*διαγνομαι, διατελέω, διάγω, διαμένω*) den Gegensatz bilden. s Aktivum *ἄρχω, κατάρχω*, welches bekanntlich stets das Part. giert, heifst: ich thue etwas zuerst und ein anderer fährt darin t. Dementsprechend wird das Medium *ἄρχομαι* mit dem Par-

ticipium verbunden, wenn es bedeutet: ich thue zuerst das eine und fahre dann mit etwas anderem fort, so Plato Menex. 237 *πόθεν ἂν ὀρθῶς ἀρξαίμεθα ἄνδρας ἀγαθοὺς ἐπαινοῦντες,* das heifst: soll ich zuerst reden von ihrer edlen Abstammung oder von ihrer herrlichen Erziehung, oder von ihren beiden entsprechenden Thaten? Ähnlich ist es mit einer anderen Stelle Cyr. 8, 8, 2 *ἄρξομαι διδάσκων ἐκ τῶν θείων*, dann geht Xen. § 6 über von der Geldgier, § 7 von dem unkriegerischen Wesen, § 8 von der Weichlichkeit zu sprechen u. s. w. — § 243, 3. Es ist auf § 247 A. 2 verwiesen, aber daselbst nichts auf *παύειν* bezügliches zu finden.

Schliefslich sei noch eine Anzahl Druckfehler erwähnt. § 38 Anm. 1 *πρέσβεις* ohne Accent. — § 84, 2, 6 *χέω* ohne Accent. — § 97, 3 Anm. 1 *αἰσχύνω* ohne Spiritus. — § *κατὰ τοῦτο εἶναι* statt *τὸ κατὰ τοῦτον εἶναι*. — § 142 *κατέθεντο* ohne Accent. — § 143 *προτίμα* ohne Accent. — § 155, 1b *οὐ τὸν σὸν* (*τὸν* ohne Accent). — § 172 *μεμνησόμεθα* mit einem angehängten Jota. — § 114 *ἐχρῆν* falsch accentuiert. — § 206, 2a *ἀφηρέθησαν* ohne Jota subscr. — § 216 *νέος* ohne Accent. — § 231 *Ἔλπιζε* und *Ὁμολογῶ* ohne Spiritus.

Die gemachten Ausstellungen betreffen durchaus nur Einzelheiten, die sich leicht beseitigen lassen und wesentlich aufgewogen werden durch den Geist, der in dem ganzen Werke waltet und zu der Erwartung berechtigt, dafs diese griechische Schulgrammatik von Jahr zu Jahr sich immer mehr Freunde erwerben und in den Schulen sich lange behaupten wird.

Halle a. S. A. Weiske.

---

1) Moritz Seyfferts Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Durchgesehen und erweitert von Dr. Albert v. Bamberg. Erster Teil. Beispiele zur attischen Formenlehre. Achte, um ein Wörterverzeichnis vermehrte Auflage. Berlin, Julius Springer, 1884. II u. 132 S. 1,20 M. Zweiter Teil. Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke. Achte, um ein Wörterverzeichnis vermehrte Auflage. Berlin, Julius Springer, 1884. VIII u. 231 S. 2 M.

Der erste Teil des Übungsbuches unterscheidet sich, abgesehen von geringen Verbesserungen des Textes und dem Ersatze einiger Verweise durch griechische Phrasen von der siebenten Auflage fast nur dadurch, dafs jetzt ein Wörterverzeichnis angefügt ist, und zwar dasselbe, welches auch der zweite syntaktische Teil zum erstenmal erhalten hat. Referent kann sich daher darauf beschränken, auf seine Anzeige von der siebenten Auflage dieses ersten Teils, in welcher zum erstenmal Übungsstücke für das früher nicht berücksichtigte Pensum der Quarta — jetzt Untertertia —: I—XII und XV S. 1—33 und 47—48 herausgegeben

rden, und auf seine kleinen, jetzt noch nicht berücksichtigten rschläge zu verweisen.

Die wesentlichste Änderung auch der vorliegenden achten flage des zweiten Teils besteht darin, dafs sie ein Wörter-zeichnis S. 196—231 — und zwar ohne Preiserhöhung — ingt. Dadurch wird der anerkannte Wert des Buches beträcht-ı erhöht und einem mehrfach geäufserten Wunsche entsprochen. hon seit längerer Zeit pflegen derartige Übungsbücher ein an-messenes Wörterverzeichnis zu führen, welches den Schülern n an sich gewifs förderlichen, aber doch immerhin umständ-hen und zeitraubenden Gebrauch eines Lexikons erspart.

Die Einführung der neuen Lehrpläne, insbesondere die Be-ränkung des griechischen Unterrichts bei einem für die Lektüre veränderten Endziele fordern gebieterisch eine Entlastung der hüler von überflüssiger Arbeit. Aus diesem Grunde kann man auch nur gutheifsen, dafs in dem neuen, sehr übersichtlichen örterverzeichnis von Bambergs bei einer Reihe von Verben mit weichender Kasusrektion diese letztere angefügt ist. Erfahrungs-äfsig würden die Schüler dieselbe doch nicht in der Grammatik, ndern in dem Lexikon suchen, welches ja eben ersetzt werden ll. Dazu kommt, dafs ein solches Verfahren zugleich den besten eg zu einer empirischen Aneignung der wichtigsten Kasusregeln ils propädeutisch, teils repetitorisch bietet. Die Verbalphrase ägt für Auge und Ohr des Schülers in prägnanter Weise das n, was ihm der systematische Unterricht in der Syntax be-ündet und erhellt.

Es würde sich empfehlen, dieses Verfahren allgemein auch hon bei der Einübung der Verba anomala zur Anwendung zu ingen, wie dies bereits von einigen Seiten, z. B. von A. Weiske, schehen ist. — Das bewährte alphabetische Verzeichnis der igennamen ist in der neuen Auflage unverändert geblieben. n übrigen hat dieselbe unter Berücksichtigung privater und fentlicher Vorschläge kleine Verbesserungen aufgenommen, welche r Konformität und Nebeneinanderbenutzung der verschiedenen uflagen keinen Eintrag thun. Der Unterzeichnete kann daher bei eser Anzeige der neuen Auflage sich ebenfalls darauf beschränken, f seine Rezension der 7. Auflage des vorliegenden Übungsbuches ı dieser Zeitschrift 1882 S. 231 zu verweisen und zu wieder-olen, dafs sowohl die einzelnen Beispiele zu der — unerläfs-chen — systematischen Einübung der Syntax, Abteilung I, I—VI, 1—57, als auch die zusammenhängenden Stücke der Ab-ilung II, I—LI, S. 58—175, und insbesondere auch die Meta-hrasen aus den vier ersten Büchern der Anabasis, S. 176—195, ach Form und Inhalt sehr gut sich bewährt haben. Sie sind icht zu schwer, und die Hinweise auf die neubearbeiteten Haupt-geln der Syntax v. Bambergs, neben welchen Herr Oberlehrer latthias in Neuwied von der Verlagshandlung gratis zu beziehende

fortlaufende Verweisungen auf Kochs Grammatik zusammengestellt hat, namentlich aber auch die zahlreichen Verweisungen auf Xenophons Anabasis fördern die Schüler sichtlich; sie werden gern und fleifsig benutzt, weil sie eine wirklich des Nachschlagens werte Erleichterung gewähren, das lexikalische Urteil schärfen und dabei im Sinne der neuen Lehrpläne die Repetition und das Verständnis der Lektüre begünstigen. So hatte M. Seyffert schon in der ersten Auflage 1864 mit pädagogischem Blick für eine frühzeitige Durchdringung von Grammatik und Lektüre gesorgt. Was ich schliefslich dem vortrefflichen Buche noch wünschte, das sind einige zusammenhängende Stücke oder wenigstens vermischte Beispiele zum Gebrauch der Kasus im allgemeinen. Die vorhandenen Stücke üben zwar die Syntax der einzelnen Kasus ad hoc trefflich ein, lassen aber doch für den Schüler zu wenig Raum übrig, selbständig sich über die verschiedenen Kasus-Konstruktionen zu entscheiden. Eine solche Zugabe würde den Wert des trefflichen Buches wesentlich erhöhen.

Zum Schlusse mag darauf hingewiesen werden, dafs die in früherer Zeit mit dem Übungsbuch verbundenen, seit 1879 von Bamberg neu bearbeiteten oder vielmehr umgearbeiteten und selbständig herausgegebenen „M. Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax" jetzt in 16. durchgesehener Auflage vorliegen. Auf die Vorzüge dieses sehr brauchbaren, weil klaren und übersichtlichen Schulbuchs hat Referent in seinen „Beiträgen zur griechischen Schulgrammatik II (Syntax)" in dieser Zeitschrift 1882 S. 417 ff. hinzuweisen Gelegenheit gehabt.

2) August Gehring, Griechisches Elementarbuch zur Einführung in die Homerlektüre. Für Obertertia (event. auch Untersekunda) bearbeitet. Gera, C. B. Griesbachs Verlag, 1884. VIII u. 88 S.

(In der nachfolgenden Besprechung ist zugleich Rücksicht genommen auf „Die Einführung in die Homerlektüre." Vokabular zu Hom. Odyss. I von Heraeus. 1876.)

Das vorliegende Buch von Gehring ist zur ersten Einführung in Homers Odyssee bestimmt. Für die preufsischen Gymnasien fällt dieselbe nach der höheren Orts angeordneten Abgrenzung der Lehrpensa vom J. 1883 im wesentlichen der Unter-Sekunda zu. Nur für Gymnasien mit ungeteilter Sekunda ist der Versuch, die Homerlektüre am Schlusse des Schuljahres mit 2 Stunden in Obertertia zu beginnen, noch gestattet, aber immerhin nicht ohne Bedenken und Beschränkungen.

Das Elementarbuch Gehrings hat demnach bei Obertertianern nur auf ein geringes Absatzgebiet zu rechnen. Ob es aber rätlich und durchführbar ist, den Sekundanern aufser der Homerquelle noch ein Elementarbuch in die Hände zu geben, ist sehr zweifelhaft. Es war mindestens überflüssig, das 9. Buch der

dyssee als besonderen Text abgedruckt der Formenlehre voranzuschicken, wenn auch zugegeben werden mufs, dafs aufser dem Buche gerade dieses Buch sich besonders zur Anfangslektüre gnet, inhaltlich. weil die *Κυκλώπεια* als Beginn der sogenannten einen Odyssee, d. h. der Irrfahrten des Helden, den Anfänger am ichtesten orientiert, aufserdem viele Seiten des homerischen ebens berührt und ein abgeschlossenes Ganzes bildet, formell, eil es der seltenen Formen wenige, aber einen grofsen Reichtum Vokabeln und Formelversen enthält. Gehring hat den Inhalt issend gruppiert 1—38—61—81—104—115—151—169—15—230—255—286—306—335—370—394—414—463-479—542—566. Aber dies alles liefs sich auch ohne besonderen Text in den Erklärungen geltend machen.

Wichtiger ist die Frage, ob solche Erklärungen dem Anfänger die Hände zu geben sich empfiehlt, und ob die Einführung in omer nicht lieber dem lebendigen Worte des Lehrers überlassen eibt. Der Unterzeichnete hält, ohne das Erstere prinzipiell ausschliefsen, doch das Letztere für das Praktischere. Jeder Lehrer ufs am besten wissen, welche Erklärungen und wann sie für eine Schüler zweckmäfsig sind. Eher möchte es sich empfehlen, ne solche Homerformenerklärung für junge Lehrer zu schreiben, elche, wenn sie den Unterricht zum ersten Male erteilen, dabei icht geneigt sind, der gelehrten Details zu viele gleich von vornerein zu geben. Empfehlenswert für solche Zwecke ist die chrift von Heraeus: „Zur Einführung in die Homerlektüre. okabular zum 1. Buch der Odyssee nebst kurzem Abrifs der omerischen Formenlehre. Gymn.-Programm Hamm 1876. Separatausgabe Berlin, Grote, 1876."

Ob auch die „Präparation zu Homers Odyssee I 1—87. V 8—493 zur ersten Einführung in die homerische Wortkunde nd Formenlehre von Jul. Alb. Ranke, Hannover, Goedel" obigem wecke entsprechen wird, läfst sich aus dem vorliegenden Probe-ruck, welcher übrigens eine sachkundige Hand verrät, noch nicht enügend beurteilen.

Die Schrift von Heraeus besitzt grofse Vorzüge, welche derenigen von Gehring abgehen. In kurzen und treffenden Zügen erden dort zunächst metrische und prosodische Vorbegriffe festestellt, welche bei erster Gelegenheit praktisch zu erweisen sind. an möchte wünschen, auch die Aphäresis, Apokope nebst Assiilation, die Verdoppelungen der Konsonanten namentlich der iquiden und des Zungenspiranten σ aus Teil III A Lautlehre, rner auch die metrische Dehnung von ε in ει, ο in ου (ξεῖνος, οὐλές) mit zu Teil I vorausgenommen zu sehen, da diese Erheinungen gleich von vornherein als Erzeugnisse der metrihen Not kurz erwähnt zu werden verdienen. Die übrigen Punkte r Formenlehre sind nicht sowohl als Eigentümlichkeiten des ischen als des episch-ionischen Dialekts zu bezeichnen. Im

übrigen sind in den 25 Paragraphen dieses Teils die bedeutendsten Erscheinungen der homerischen Formenlehre übersichtlich und praktisch zusammengestellt, so dafs die Schrift von Heraeus neben den „homerischen Formen“ von A. v. Bamberg und ähnlichen sich ebenbürtig behaupten wird.

Der II. Teil von Heraeus' „Vokabular nebst grammatischer Präparation zum 1. Buche der Odyssee“, sowie eine in § 25 gegebene Zusammenstellung der hier vorkommenden Verba anomala, endlich das Schlufswort mit methodischen Fingerzeigen, dürfen als durchweg praktisch und förderlich für Lehrer und Schüler bezeichnet werden.

Der Unterzeichnete hat wiederholt die Obertertianer in Homer einzuführen Gelegenheit gehabt und bemerkt, dafs der empirische Weg im Sinne von Heraeus sich vorzüglich bewährte, ohne dafs die Schüler die Präparation desselben selbst in den Händen hatten. Die Haupteigentümlichkeiten des epischen Dialekts werden anfangs nur allgemein je bei einer passenden Stelle zur Sprache gebracht, gelegentlich durch neue Beispiele erhärtet und allmählich erweitert.

Einen etwas anderen Weg verfolgt das Elementarbuch von Gehring. Hier finden wir nicht einen die Präparation zum 9. Buche direkt begleitenden Kommentar. Derselbe wird vielmehr durch eine abstrakte, aber keineswegs vollständige Formenlehre, und zwar die Lautlehre § 1—3, Deklination § 4—11, Konjugation § 12—30, und schliefslich im Titel III durch ein Wörterverzeichnis zum 9. Buche der Odyssee ersetzt. Das letztere analysiert schwierigere Formen mit Rücksicht auf die Formenlehre und darf an sich als zweckmäfsig und sorgfältig bezeichnet werden, wenngleich es zu bedauern bleibt, dafs dasselbe nur für ein Buch berechnet ist, nach dessen Absolvierung doch noch ein vollständiges und neues Wörterbuch nötig wird. Und die Häufung von Lehrbüchern für ein und dasselbe Fach sucht eine gesunde Pädagogik doch mit Recht zu vermeiden. Nun liefse man sich das gefallen, wenn wenigstens die Formenlehre auf eine gewisse Vollständigkeit Anspruch machen könnte. Zwar hat der Verf. für die wichtigsten Partieen der Formenlehre auch aus anderen Büchern Homers Beispiele ergänzend zugeführt und in einzelnen Kapiteln auch vollständige Paradigmata gegeben, doch — und mit Recht — nur so, dafs nur wirklich im Homer vorkommende Formen angeführt sind. Aber im ganzen genommen ist doch nur die Einführung in Homer auf Grundlage des q. Buches in das Auge gefafst. Das Buch hat später für die Sekundaner und Primaner wenig Wert mehr; sie werden sich mit dieser für sie lückenhaften Formenlehre nicht begnügen können, sondern sich nach einer vollständigen homerischen Formenlehre, z. B. der trefflichen von Bamberg, umsehen müssen. — Besonderen Wert legt der Verf. auf eine übersichtliche Gruppierung seiner Paradigmata in

der Weise, dafs Worterklärungen und Erläuterungen möglichst vermieden werden. Die Beispiele und die Gruppierung sollen das Gesetz veranschaulichen und gleichsam verkörpern; der Schüler soll Gelegenheit haben, die Regeln und die Bildungsgesetze für die wichtigeren Partieen der Formenlehre zu abstrahieren und so sich zu eigen zu machen. Im Prinzip kann man das biligen, denn

Quidquid praecipies, esto brevis, ut cito dicta
Percipiant animi dociles teneantque fideles.
Omne supervacuum pleno de pectore manat. (Hor. A. p.)

Aber mit demselben Rechte ruft uns derselbe Dichter zu:

Decipimur specie recti: Brevis esse laboro,
Obscurus fio.

Und diese Klippe hat der Verf., obwohl er selbst schon mehrfach Erläuterungen zu geben gezwungen war, nicht genügend vermieden. Um nur ein Beispiel zu nennen, welche Gesetze vermag wohl ein Obertertianer aus dem Formenwirrsal in § 23, der vom vokalischen Aorist in οὐτάω handelt, sich zu abstrahieren? Vielfach ist der prägnanten Übersicht doch noch ein erläuternder Zusatz not. Ich schlage einige vor: z. B. § 1. Apokope sc. event. mit Assimilation. § 2. Anastrophe sc. in der Postposition. § 3. Konsonanten-Verdoppelung sc. aus metrischen Gründen. § 5. Das α purum ist bei Homer durch η in Deklination und Konjugation ersetzt. — (Die Komparation in § 9, die Zahlwörter in § 10 sind viel zu kurz behandelt.) — § 11. Bei dem Pronomen der 3. Person sind die orthotonierten Formen (οἶ u. s. w.) reflexiv, die enklitischen (οἱ) demonstrativ zu fassen. § 11, 3. Die mit τ beginnenden Formen des Artikels dienen auch als Relativpronomen, natürlich nur im Aufang des Satzes, in der Regel ohne δέ, sonst als Demonstrativa. § 12 sind die Formen μεν und ἕμεν hinter μεναι und ἔμεναι zu stellen, da sie nur als elidierte Formen dieser letzteren gelten können. Nur so läfst sich ja der Verbalaccent ἀκουέμεν(αι) rechtfertigen. — § 13. Die Verkürzung des Modusvokals im Konjunktiv findet nur da statt, wo auf den Modusvokal noch eine Endsilbe folgt, also im Dual und Plural Activi und im Medium excl. 2. Pers. Sing. § 14, 2. sind κήαντες u. s. w. als Aoristus asigmaticus, πεφύασι wie ἀκήκοα als Perfectum II zu bezeichnen. § 15. Das Augment kann aus metrischen Gründen fehlen, die Reduplikation nicht. — Der Aoristus reduplicatus verlangt noch andere Beispiele. Vgl. Bamberg. § 17. ἔκελσα und ὦρσα u. a. m. sind als Aoristus sigmaticus der Verba liquida zu bezeichnen. Die Formen πέφαται, ἀρηΐφατος sind von φένω nach Analogie des Verbums τείνω-τεν-τα herzuleiten. § 18. Die Zerdehnung der Kontraktionsformen von Verben auf αω ist als Assimilation (des A-lautes z. B. in ἀσχαλάαν und des O-lauts z. B. in ὁρόων) richtig angedeutet. Ob der A- und O-Laut kurz oder lang sind, hängt von der metrischen Not ab,

z. B. μαιμώωσα. — § 21. Zu γέγονα-γεγαώς liefs sich passend μέμονα μεμαώς hinzufügen. § 26 und § 27. Der Aoristus syncopatus nach Analogie der Coniugatio syncopata (auf μι) für Vokal- und Konsonantstämme war doch genauer zu begründen und durch Hinweis auf ἔβην u. s. w. zu erläutern. Dafs Formen wie δέξιο und ὄρσεο zum Aoristus mixtus, δέξο und ὄρσο dagegen zum Aoristus syncopatus gehören, bedarf der Erwähnung. Der Aoristus mixtus, z. B. βήσετο, δύσετο, ἷξον, wird überhaupt hier vermifst. — Druckfehler sind nur wenig bemerkt, z. B. S. 1 απαμειβόμενος, S. 41 αὐταρ.

Im ganzen läfst sich das Urteil über Gehrings Elementarbuch dahin zusammenfassen, dafs es an sich mit Sachkenntnis, Sorgfalt und namentlich mit Liebe für die Anfänger verfafst ist. Aber gerade in letzterem Punkte liegt der Keim zu einem seiner Fehler. Das jüngste Kind (unter den Homerlesern die Obertertia) ist einseitig bevorzugt; die älteren Kinder kommen dabei zu kurz weg. Sollen diese — nämlich die Sekundaner und Primaner — auch etwas davon haben, so ist die Formenlehre und das Wörterverzeichnis in der oben angedeuteten Weise zu erweitern. Der Text des 9. Buches kann fortfallen, dafür aber ein fortlaufender Kommentar dazu für Anfänger nach der Methode von Heraeus gegeben werden.

Wittstock. Richard Grofser.

Franz Pfalz, Die deutsche Litteraturgeschichte in den Hauptzügen ihrer Entwickelung sowie in ihren Hauptwerken dargestellt und den höheren Lehranstalten Deutschlands gewidmet. II. Teil: Die Litteratur der neueren Zeit. Leipzig, Friedrich Brandstetter, 1883. 306 S.

Der zweite Band des Werkes, auf dessen ersten Teil Ref. in dieser Zeitschrift 1883 S. 741 ff. aufmerksam gemacht hat, liegt jetzt vor. Derselbe will in der dort charakterisierten Weise eine Einführung in die Litteratur der neueren Zeit geben, ein litterargeschichtliches Lesebuch für dieselbe sein. Dafs dies ungleich schwieriger ist als bei der älteren Litteratur, darauf hat Ref. zum Schlufs seiner früheren Besprechung bereits hingewiesen. Bei der immer zunehmenden Mannigfaltigkeit der poetischen Schöpfungen wird es immer weniger möglich, ein auch nur einigermafsen vollständiges Bild zu geben; am ehesten kann das noch für die zweite klassische Periode geschehen, einfach aus dem Grunde, weil die wichtigsten Dichtungen derselben auch sonst in den höheren Schulen vollständig gelesen und eingehend behandelt werden. Ganz anders steht es mit den Übergangsperioden. Das Material ist hier schon ziemlich umfangreich, und da die Werke aus denselben verhältnismäfsig wenig bekannt sind, so scheint eine genauere Darstellung derselben, zumal es dabei oft zugleich auf charakteristische Eigentümlichkeiten ankommt, um so mehr geboten. Man

le nicht etwa dagegen ein, dafs das auf den Schulen zu beelnde Material aus jenen früheren Epochen im allgemeinen ja nur geringes sei; die Summe alles dessen, was man bei der rechnung derselben an Proben mitteilt, ist ganz respektabel. n einer ziemlich ausführlichen litterarhistorischen Behandlung rtet man nun in einem Buche der Art, wie das vorliegende, hes ja doch nicht allein auf die Schule beschränkt sein, sondern weitergehende Bedürfnisse befriedigen soll, so viel aus den ken selbst, dafs alles zusammen ein möglichst vollständiges ergiebt. Die genannten Schwierigkeiten sind in der That

Die Litteratur der neueren Zeit wird in vier Perioden vorırt, deren erste von 1500—1618 reicht, während die zweite 1618—1748, die dritte von 1748 bis zu Goethes Tode genet wird, während die vierte die neueste Zeit seit 1832 um- Verfolgen wir chronologisch den Inhalt des Buches und n wir, in welchem Mafse dasselbe seiner Aufgabe gerecht wird. Aufser Martin Luther und Hans Sachs nehmen in der ersten genannten Epochen natürlich die Satiriker das gröfste Interin Anspruch. Da begegnen wir denn zunächst einer Anzahl Stellen aus Brants Narrenschiff; aber wenn die Zahl derselben nicht ganz klein ist, bei der Bedeutung der Dichtung hätte die Angabe derselben weniger aphoristisch gewünscht; nur e Abschnitte werden vollständig gegeben, so nicht einmal der untere erste. Nicht viel anders steht es mit den andern schen Dichtern; verhältnismäfsig gut kommt Rollenhagens schmeuseler" fort. Wenn man auch nicht gerade etwas Wesents ganz vermissen wird, nicht selten wünschte man doch ueres Eingehen. Das Gesagte gilt selbst für Luther und Sachs, namentlich für den ersteren. Der auf S. 2 abgekte Abschnitt aus dem „Sendschreiben vom Dolmetschen" nach unserem Dafürhalten noch durch eine genauere Darıng der Bedeutung Luthers für die Entwicklung der Sprache tert werden können. Von Hans Sachs ist ja nicht gerade g geboten; indessen statt der Inhaltsangabe der Tragödie: Fortunatus mit dem Wunschseckel" auf S. 44 und 45 und er anderer wünschten wir als besonders charakteristisch lieber Abdruck eines Fastnachtspiels, etwa des „Rofsdiebes von ingen". Günstiger gestaltet sich das Verhältnis in der zweiten de (S. 78—161). Von der Thätigkeit und Bedeutung des ers der neueren deutschen Poesie", Martin Opitz, erhält man ziemlich vollständiges und anschauliches Bild. Ganz besonders uch hervorzuheben, dafs Grimmelshausens Simplicissimus eine ihrliche Behandlung erfährt (S. 115—124), was nicht blofs n der litterarischen, sondern auch wegen der kulturhistorischen utung des Romans höchst wünschenswert ist. Die in der en Epoche von Opitz bis Gottsched inclusive bemerkbaren

Strömungen auf dem Gebiete der Litteratur werden, soweit dies nötig ist, berücksichtigt. Ref. mufs die Darstellung dieses Zeitraumes für die gelungenste Partie des ganzen Buches erklären. Wenigstens ist die nun folgende Periode, wenn sie auch selbstverständlich den gröfsten Raum für sich in Anspruch nimmt (S. 161—290), sicherlich nicht eingehend genug dargestellt. Man erwartet hier, wenn natürlich auch nicht einmal die wichtigsten Sachen ganz abgedruckt sein können, eine genauere Besprechung ihrer Bedeutung; und da wird man sich in seiner Erwartung oftmals sehr getäuscht sehen. Man lese z. B. das über Lessings „Laokoon" Gesagte (S. 199 f.) nach; wie wenig wird darüber geboten! Und wie hier, so wird es dem Leser an noch mancher andern Stelle ergehen, wenn allerdings nicht zu leugnen ist, dafs andere litterarische Schöpfungen, wie z. B. Wielands „Oberon" (S. 174—183), besser fortkommen. Statt der so ausführlichen Darstellung des Inhalts von Klingers „Sturm und Drang" (S. 218 bis 221) hätten wir lieber anderes, was noch wichtiger ist, genauer behandelt gesehen. Bei einigen wichtigeren Persönlichkeiten tritt das biographische Element, was man doch in einem solchen litterarhistorischen Lesebuche ziemlich ausführlich erwartet, etwas zu sehr in den Hintergrund, so bei Klopstock (S. 161). Beiläufig gesagt, es ist nicht recht ersichtlich, weshalb hier gerade das Datum der Geburt fehlt.

Ganz besonders mufs Ref. auch die Behandlung von Schiller und Goethe etwas zu kurz nennen; dieselbe ist vielfach in kleineren Litteraturgeschichten eine vollständigere. Manches vermifst man geradezu; so wäre z. B. bei Goethe eine genauere Angabe der bis zur italienischen Reise entstandenen kleineren Gedichte sehr erwünscht. Aber selbst „Ilmenau" und „Zueignung" sind nicht einmal genannt, von anderen schon garnicht zu sprechen, die für die Darstellung Goethes als Dichter von aufserordentlich grofser Bedeutung sind. Die hervorragendsten Werke sind oft ganz erstaunlich kurz abgemacht. Man lese z. B. das auf S. 234 über „Torquato Tasso" Gesagte nach. Was von Goethe gilt, ist auch von Schiller zu sagen, sowohl von den Dichtungen wie von den Prosaschriften. Dazu tritt hier wie auch bei Goethe das Biographische, das doch des Interessanten genug bietet und das litterarhistorische Verständnis wesentlich fördert, mehrfach zu sehr zurück. Überdies seien hier zwei Einzelheiten erwähnt: auf S. 261 Z. 17 von oben steht Kassander statt Kassandra, und S. 230 Z. 22 von oben soll es vermutlich heifsen: „Er (Knebel) begleitete diesen (den Prinzen Konstantin) und den Erbprinzen Karl August auf einer Reise nach (oder durch?) Frankfurt (statt Frankreich)", wenigstens erwartet man das nach dem ganzen Zusammenhang der folgenden Zeilen („Da kam Karl August, der nunmehrige Herzog von Weimar, abermals nach Frankfurt"), wenn auch thatsächlich jene Reise nach Paris ging.

Was von dieser ganzen Epoche gesagt wurde, ist auch auf lie vierte, die neueste Zeit, zu beziehen. Die Darstellung ist meist ehr kurz, nur bei einigen wenigen Erscheinungen länger verveilend. Was gesagt wird, ist ja im allgemeinen klar und übersichtlich, wenn auch die Sprache hie und da noch etwas Feile ertragen würde. Eine Stelle, das mufs Ref. gestehen, ist ihm ganz unverständlich geblieben; es heifst S. 304 in der kleinen Skizze über Joseph Viktor von Scheffel: „Der Trompeter von Säckingen", eine frische, poetische Erzählung, die im 17. Jahrhundert spielt, ist reich an gesundem Humor und bietet aufserdem eine Anzahl tief empfundener Lieder, wie „Bergpsalmen", „Gaudeamus".

Wenn man auch namentlich für die neueste Zeit keine ganz erschöpfende Darstellung erwarten kann, das Wichtigste mufs doch wenigstens geboten werden; aber man sehe nur das auf S. 304 über Jordans Nibelungen Gesagte! Das kann doch selbst den bescheidensten Ansprüchen nicht genügen.

Alles in allem: Dieser zweite Teil steht hinter dem ersten erheblich zurück. Wenn man ihn auch für vereinzelte Partieen nicht ohne Nutzen lesen wird, im allgemeinen entspricht er nicht den Erwartungen, die man von ihm hegen mufste. Als Schulbuch würde Ref. ihn noch weniger gern obligatorisch eingeführt sehen als den ersten. In Schülerbibliotheken dürfte er vielleicht einen Platz finden.

Posen. R. Jonas.

Montesquieu, Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence. Für den Schulgebrauch erklärt von B. Lengnick. Leipzig, Rengersche Buchhandlung, 1883. 107 S. Preis 1,35 M.

Wie die Verlagshandlung in ihrem Prospekt bemerkt, entspricht der Druck „allen von medizinisch-pädagogischen Vereinen gestellten Anforderungen", das Papier „ist ein eigens hiezu gefertigter Stoff von gelblicher Färbung, die sehr wohlthuend auf das Auge des Schülers wirkt"; der Einband ist ein „flexibler, dauerhafter Ganzleinwandband, es soll verhindert werden, dafs der Schüler nach kaum einigen Wochen ein zerrissenes Buch in Händen hat."

Was sodann die Thätigkeit des Herausgebers (Dr. B. Lengnick, Oberlehrer am Königstädtischen Gymnasium zu Berlin) anbetrifft, so giebt er als Text die ersten 15 Kapitel der *Considérations*, eine Einleitung von zwei Seiten und — von einigen Fufsnoten abgesehen — 20 Seiten Anmerkungen hinter dem Text (S. 85—105). Da ist nun ein eigentümliches Spiel des Zufalls zu konstatieren: Gedankengang und Wortlaut der Einleitung und die Fassung der Anmerkungen des Herrn Lengnick stimmen vielfach in ganz merkwürdiger Weise

übereiu mit der Ausgabe, welche der Unterzeichnete im Jahre 1880 im Verlage von Velhagen & Klasing hat erscheinen lassen. Wir können es uns nicht versagen, einige Beispiele dieser auffallenden Erscheinung anzuführen.

Zuerst aus der Einleitung.

Ausgabe des Unterzeichneten. 1880.	Ausgabe des Herrn Lengnick 1883.
S. 5. Nach dem Wunsche seiner Angehörigen und den Traditionen seiner Familie widmete er sich . .	S. VI. Dem Wunsche seines Vaters und der Familientradition folgend, widmete er sich . . .
S. 6. Allein bereits 1726 zog er sich ins Privatleben zurück, um ganz seinen wissenschaftlichen Neigungen folgen zu können. Nachdem er 1728 zum Mitglied der Académie française gewählt worden war, begab er sich auf Reisen, um durch eigene Anschauung die Einrichtungen fremder Länder kennen zu lernen.	S. VI. Aber schon 1726 legte er sein Amt nieder, um ungeteilt seinen politischen und historischen Studien nachgehen zu können. 1728 wurde er Mitglied der Académie française. Noch in demselben Jahre unternahm er eine mehrjährige Reise, durch die er seine bisher aus Büchern geschöpfte Kenntnis von den Sitten und Einrichtungen anderer Völker berichtigen und erweitern wollte.
S. 6. . . doch besuchte er auch alljährlich auf einige Zeit Paris, um den Verkehr mit der grofsen Welt aufrecht zu halten. In Paris starb er auch . .	S. VI. doch vertauschte er diese Abgeschiedenheit jährlich auf längere Zeit mit dem geselligen Leben in der besten Gesellschaft von Paris. Hier starb er auch . .
S. 8. Indem Montesquieu zuerst es unternimmt, ... den inneren Zusammenhang darzulegen, welcher zwischen dem Genius des römischen Volks und der allmählichen Entwicklung der kleinen Stadtgemeinde zu dem gewaltigen Weltreiche besteht, ... macht er sich frei von der Manier der früheren Historiker, entweder die geschichtlichen Thatsachen aneinander zu reihen und einfach zu berichten, oder . . alles dem belohnenden oder strafenden Eingreifen der göttlichen Vorsehung zuzuschreiben.	S. VII. In den Considérations unternimmt es Montesquieu, in dem Charakter des römischen Volkes... die Ursachen nachzuweisen, die einerseits aus einer kleinen Stadtgemeinde ein Weltreich geschaffen haben . . . . denn bis dahin hatte man unter Geschichte nichts weiter verstanden, als eine gewissenhafte Aufzählung der Ereignisse, ohne sich um ihren inneren Zusammenhang zu kümmern; ein höherer Standpunkt war der, alles Geschehene auf das belohnende oder strafende Eingreifen der göttlichen Vorsehung zurückzuführen.
S. 9. Dafs manche Momente übergangen, dafs andere nicht genügend erkannt oder wenigstens nicht gebührend gewürdigt sind . . .	S. VIII. . . . mag er manches nicht gebührend gewürdigt, anderes ganz übergangen haben . . .
S. 10. Trotz dieser Mängel verdienen die Considérations auch in unsern Tagen — auch nach Niebuhr, Schwegler, Mommsen, Ihne — noch gelesen und studiert zu werden. Dazu kommt, dafs sie in ihrer Form ein mustergiltiges Abbild des Stils der damaligen Zeit gewähren. Der Satzbau ist durchweg klar und übersichtlich, die sprachliche Darstellung von vollendeter Eleganz und bestechender Anmut. So werden	S. VIII. . . . seine allgemeinen Gesichtspunkte und Urteile haben auch nach den Forschungen eines Niebuhr, Schwegler und Mommsen an Wert und Richtigkeit nichts verloren. . . . Da die Considérations auch in einem klaren und übersichtlichen Stil verfafst sind, da ferner ihre Sprache einfach und voll Anmut ist, so ist es erklärlich, dafs in Frankreich wie in Deutschland sie auch heute noch als eine für die

in formaler Hinsicht stets ein wesentlicher Bestand- Kanons der französischen 'e bleiben.

reifere Jugend sehr geeignete Schullektüre gelten.

ge Beispiele aus den Anmerkungen:

:s Unterzeichneten. 188[illegible].	Ausgabe des Herrn Lengnick. 188[illegible].
Anm. 1. Durch Eumenes num i. J. 172; doch wurde ;e keine weitere Folge ge-	Seite 94: 172 durch Eumenes von Pergamum, doch blieb die Anklage ohne Folgen.
Anm. 12. Furcht ist die- enschaft, die man Jugurtha ten zum Vorwurf machen ı bei Philipp und Perseus nicht wohl von Furcht	dem letzteren (Jugurtha) kann man doch sicherlich nicht Furcht vorwerfen, auch kaum dem Philipp und Perseus.
ınm. 6. Tafeln, welche dem ır vorangetragen wurden, ıen die Namen der eroberten :zeichnet standen; übrigens n diese Tafeln, dafs er den Zölle von 50 auf 85 Mil- chmen (à 75 Pfg.) gebracht	Auf Tafeln, die bei seinem Triumph vorangetragen wurden, waren nicht nur die Namen der unterworfenen Länder und Völker verzeichnet, sondern auch die Bemerkung, dafs der Ertrag der Zölle durch seine Eroberungen von 50 auf 85 Millionen Drachmen (à 75 Pfg.) gestiegen sei.
\nm. 9. Diese Anschauung us beruht auf irrtümlicher ;.	Es dürfte schwer werden, den Beweis für diese Behauptung zu liefern.
Anm. 6. übrigens ist ffenbar ein zu starker :.	Übrigens ist *détester* ein zu starker Ausdruck.
Anm. 2. Übrigens ist der es Absatzes aus geschicht- sachen nicht zu begründen.	S. 85. Diese Behauptung läfst sich historisch nicht begründen.
\nm. 7. Sein Vorgänger Thronbesteigung wenig- chträglich durch einen lufs legitimieren lassen.	ebda. Diese Bestätigung hatte bei seinem Vorgänger wenigstens noch nachträglich stattgefunden.
\nm. 3. Etrusker (welche ihren hartnäckigen Kämpfen keinen Beweis ihrer Ver- ıg geben).	S. 86. Übrigens spricht der von ihnen geleistete Widerstand nicht für ihre Verweichlichung.
Anm. 4. Polybius . . sagt ur, dafs die waffenfähige so grofs gewesen, nicht wirklich ein solches Heer orden sei.	S. 88. Polybius sagt nur, dafs die Zahl der Waffenfähigen so grofs gewesen ist, aber nicht, dafs diese Zahl auch ausgehoben wurde.
ınm. 1. In keiner der ent- ı Schlachten gegen Philipp 'donien, Antiochus von thridates von Pontus zählte he Heer weniger als 20 000 schliefslich der orientali- esgenossen.	ebda. In den entscheidenden Schlachten gegen Philipp, Antiochus und Mithridates betrug jedoch die Stärke des römischen Heeres nicht unter 20 000 Mann, und dazu kamen noch die Hilfstruppen.
Anm. 3. M. Aemilius Le- spätere Triumvir, stand t seinem Heere vor den r Stadt, welches er nach iner Provinz, führen wollte.	S. 99. M. Aemilius Lepidus, der spätere Triumvir, stand gerade mit einem Heere, das er in seine Provinz (diesseit. Spanien) abführen wollte, vor Rom.

S. 140, Anm. 2. Die Lazzaroni, die sich übrigens ganz glücklich fühlen mochten und deshalb Grund hatten, den Ausbruch des Vesuv zu fürchten.	S. 103. Übrigens fühlen sie (die Lazzaroni) sich sicherlich ganz glücklich und fürchten deshalb den Ausbruch des Vesuv.

Weitere Belege für diese auffallende Übereinstimmung sind wohl nicht erforderlich. *Sapienti sat.*

Cottbus. K. Mayer.

---

1) H. A. Daniel, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 146. verbesserte Auflage, herausgegeben von L. Volz. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1884. VI u. 180 S. 8.

Diese neueste Auflage des altbekannten Leitfadens ist zugleich die erste, welche aus den Händen ihres neuen Herausgebers hervorgegangen ist, nachdem Kirchhoff die Redaktion niedergelegt hat. Das Buch gehört zu denjenigen, die ein Geographielehrer immer wieder mit Vergnügen zur Hand nehmen wird, sollten auch seine Ansichten über die Behandlungsweise des Stoffes von der vorliegenden abweichen. Es kann noch auf lange hinaus ein sehr brauchbares Hilfsmittel für diejenige Richtung bleiben, welche beim Schulunterricht weniger eine ursächliche Begründung der geographischen Erscheinungen, ein Heranziehen der Biologie, Geologie und ähnlicher Wissenschaften wünscht, sondern den Aufbau des topischen Gerüstes als die erste, wenn nicht einzige Pflicht des Unterrichts betrachtet, im wesentlichen nur die Geschichte in diesem Sinne als Hilfswissenschaft benutzt wissen will und besonders der politischen Geographie eine gröfsere Ausdehnung vindiziert, als es z. B. Kirchhoff in seiner Schulgeographie thut. Die Anordnung des Danielschen Buches ist so bekannt und hat in ihrer Gesamtheit so wenig Veränderungen erfahren, dafs es überflüssig ist, hier darauf einzugehen. Die Veränderungen der neuen Auflage beschränken sich auf Umarbeitungen kleinerer Abschnitte, auf noch weniger umfangreiche Zusätze und Änderungen rein redaktioneller Natur, die ihr durchweg zum Vorteil gereichen.

Der Abschnitt A. hält immer noch die Mitte zwischen einer Einführung in die ersten Grundbegriffe der Geographie und einer Darstellung der wichtigsten Lehren aus der allgemeinen Erdkunde und wird so keiner von beiden gerecht. Der allgemeinen Erdkunde nähert sich dieser Teil etwas mehr durch Hinzufügung eines Paragraphen (des 17.) über die Bewegung der Luft und ihrer regelmäfsigen Strömungen. — Eine dem Stande der Wissenschaft entsprechende Einteilung der Inseln in einem Leitfaden zu geben hat seine Schwierigkeiten, da die einschlägigen Begriffsbestimmungen und Einteilungsgründe sich in schnellem Wechsel ablösen, die vorliegende Einteilung in kontinentale und oceanische Inseln hat den Vorzug der Einfachheit für sich. Der Ausdruck Niedergebirge als dritte Stufe zu den Hoch- und Mittelgebirgen wird

ch wohl nicht einführen lassen. Sich lediglich auf die Blumenichsche Einteilung der Menschenrassen zu beschränken, ohne der uschmänner, Hottentotten und Dranidas auch nur zu gedenken, ann nicht ausreichen.

Der Anfang des zweiten Buches ist durch einen kurzen Exkurs § 36) über die allgemeine Erdkunde um etwas vermehrt worden. Die dort verzeichnete Darwinische Theorie, dafs die Koralleninseln uf Felsen des sinkenden Meeresbodens von Korallen aufgebaut vorden seien, ist in ihrer Allgemeinheit mit so starken Gründen von der Wissenschaft angezweifelt, wenn nicht widerlegt worden, lafs sie in einem Leitfaden keinen Platz mehr finden sollte. Am Schlusse desselben Paragraphen findet man: „Die Kammhöhe der Gebirge ist gleich der halben Summe der durchschnittlichen Gipfelhöhe und der durchschnittlichen Pafshöhe". Wie oft trifft das zu? Es verlohnt sich im übrigen keineswegs bei einem so angesehenen Schulbuche auf die Fehlersuche auszugehen, nur noch ein paar Ausstellungen mögen hier einen Platz finden. Seit mehreren ahren findet sich in dem Leitfaden die Nachricht, dafs Batavia n Bedeutung wesentlich hinter Surabaya zurückstehe. Die Decaence der erstern ist aber nie so bedeutend gewesen, der Unterchied auch, wenn er überhaupt in bemerkenswertem Mafse vorandeu war, wieder ausgeglichen. Manche Leitfaden fangen hierin uch bereits an, wieder abzuwiegeln, der Danielsche bedarf ebenills einer Änderung in dem Punkte. Man wird sich sodann rinnern, dafs vor einiger Zeit in einer unserer grofsen parlaentarischen Körperschaften lebhaft eine Stelle der älteren Aufgen des D. getadelt wurde. In der alten Fassung nämlich urden die Schweiz, Lichtenstein, Belgien, Niederlande, Luxemburg nd Dänemark als „deutsche Aufsenländer" als „Anhang zu Deutschnd" bezeichnet, „weil sie gröfstenteils innerhalb der natürlichen renzen Deutschlands lägen und mit wenigen Ausnahmen zum ten deutschen Reiche oder zum deutschen Bunde gehört hätten". hne gerade den Ausdruck „Aufsenländer" verteidigen zu wollen, würde doch jener Tadel nur gerechtfertigt erscheinen, wenn att Deutschland etwa das deutsche Reich gesagt wäre. In der euen Auflage ist Dänemark aus jener Gruppe ausgeschieden und eben Skandinavien eingefügt worden, die Bezeichnung „Deutschnd" aber in den entsprechenden Kapiteln in das saftlose „Mitteluropa" verändert und jenem Tadel vorsichtig aus dem Wege gangen durch die Erklärung, dafs man jetzt den Namen Deutschnd auf den Hauptteil des Ganzen, das deutsche Reich, zu behränken pflege. Wenn man das auch manchmal thun mag, so heint es doch keineswegs Sache eines Leitfadens zu sein, solche rigen Begriffe den Schülern beizubringen und ihnen den Gemken zu erwecken, als ob so gute deutsche Stämme wie der amannische in der Schweiz und der Teil des bayrischen, welcher e alten Ostmarken des Reichs, die heutigen deutschen Kronländer

Österreichs, germanisiert hat, nun plötzlich nicht mehr in Deutschland wohnten.

Sollte jedoch der Ref. dem neuen Herausgeber etwa irgend etwas zugeschrieben haben, was sich schon in einer älteren Auflage findet, so mufs er sich zu seiner Entschuldigung darauf berufen, dafs er nicht in der Lage war, sich die sämtlichen vorhergehenden zahlreichen Auflagen des D. zu beschaffen oder auch nur einzusehen.

2) H. Jänicke, Lehrbuch der Geographie. II. Teil, für Tertia, Sekunda und Prima. I. Abteilung: Europa. Mit einem Illustrationsanhang. Breslau, Ferdinand Hirt. 108 S. 8. 1 M.

Das erste Bändchen des zweiten Teiles (drei sind überhaupt in Aussicht genommen) enthält die erweiterte Länderkunde Europas, also nach der bisher üblichen Stoffverteilung das Pensum der Tertia. Etwa die Hälfte der Seitenzahl kommt auf das deutsche Reich und die deutschen Nachbarländer. Der speziellen Länderkunde geht eine kurze Einleitung über die allgemeinen Verhältnisse des Kontinents voraus, in welcher Bodengestaltung, Klima, Flora, Bevölkerung und dergleichen Beziehungen in knappster Form erläutert sind. Ähnliche Einleitungen behandeln vor jedem grofsen Landkomplexe die bei ihm in Betracht kommenden generellen Gesichtspunkte; sie sind die am besten geschriebenen und manche, z. B. die über die Entstehung der Moore und Marschen, bieten für den beabsichtigten Zweck Mustergültiges. Auch die Kapitel für die einzelnen Länder sind klar und fafslich geschrieben und geben ein anschauliches Bild des Landstriches, dessen hervortretende Züge durchweg richtig erfafst sind. Nur ganz vorsichtig ist das heikle Kapitel des geologischen Baues herangezogen, ausführlicher die Flora und Fauna, in denen man einem Tertianer immerhin schon etwas mehr zutrauen mag; geschichtliche Winke sind jedenfalls nicht zu reichlich verwertet. Auch dafs sich unter dem Texte zahlreiche Tabellen oder gruppenweise Zusammenstellungen in kleinerem Drucke finden, ist überall da zu loben, wo diese Tabellen nicht etwas Hauptsächliches nur so nebenbei behandeln, sondern nur nützliche oder interessante Erläuterungen geben sollen, wie z. B. für die Verteilung des Festen und Flüssigen auf der Erdoberfläche, Volksdichtigkeit, Seengröfse, Stromlängen, Isothermen, geologischen Bau, sogar für Entfernungen von Städten unter einander. Zu tadeln aber ist, wenn Unerläfsliches oder geradezu zu Memorierendes in diesen Nebenschiebladen, die nicht immer aufgezogen werden, untergebracht ist, so ganz besonders die politische Einteilung, die Angabe für Flächengröfse und Einwohnerzahl, die in dem eigentlichen Texte keine Aufnahme gefunden haben. Damit hängt zusammen, dafs bei keiner Stadt aufser in der Fufsnote die Einwohnerzahl angegeben ist, die doch in abgerundeter Gestalt unerläfslich und nun einmal als ein unverächtliches Schätzungs-

mittel für die Bedeutung eines Ortes gilt. Zittau, Görlitz, Dresden, Altenburg präsentieren sich im Text ganz gleichmäfsig, nur dafs das eine vielleicht mit einer Zeile erläuternden Textes mehr ausgestattet ist, ebenso werden Aachen, Verviers, Eupen, Luxemburg, Sedan in einem Atem genannt, ohne dafs ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Staatsgebieten Erwähnung geschieht. Die Hinweisung auf die Fufsnoten genügt nicht, diese sind deshalb zur Einprägung der Einwohnerzahl nicht praktisch, da sich hier gleich ganze Zahlengruppen zusammenfinden, die nur zur Vergleichung dienlich sein können. Warum befolgt J. nicht das Beispiel Kirchhoffs, wenn dieser bei wichtigen Städten sagt: der Ort hat die und die Hilfsmittel, dient als Konzentrationspunkt für die und die Interessen und Beziehungen, darum hat er so und so viel Einwohner? Man wende nicht ein, dafs im ersten Teile für solche politischen Angaben und Gröfsenzahlen genug geschehen sei, denn bekanntlich sind die Kenntnisse in der Geographie diejenigen, welche von den Schülern am leichtesten vergessen werden, so dafs es nötig ist, immer und immer wieder auf schon Durchgenommenes zurückzugreifen. Der wohlberechtigte Kampf gegen die Überhandnahme des Politischen darf nun und nimmermehr dazu führen, dafs dieses (was bei J. zwar nicht überall, aber doch meistens geschieht) ganz als Nebensache behandelt wird; denn es ist ebenso gut berechtigt wie das Physikalische, und beides kann auch recht gut neben einander bestehen.

Das eigentliche Memorieren, ohne das es auch in den mittleren Klassen nun einmal nicht geht, wird dem Schüler überhaupt nach J.s Methode nicht ganz leicht werden. In gleichmäfsigem Gange laufen die einzelnen Kapitel ohne genügend markierte Trennung in gröfsere Gruppen, Landschaft an Landschaft sich schliefsend, fort. Auch dafs die zahlreichen Abteilungen alle gleichmäfsig mit fettgedruckten Überschriften versehen sind, erschwert die Übersicht. Da jene Landschaftskapitel in niemals aphoristisch werdenden Sätzen, sondern wohl gegliederten, meist angenehm zu lesenden Perioden geschrieben sind, so können sie überhaupt nicht gelernt werden. Das Lehrbuch tritt hier gewissermafsen an die Stelle des Lehrers, dem aufser der Verwendung des Textes beim Skizzenzeichnen und einigen erläuternden Bemerkungen kaum etwas zu thun übrig bleiben wird als Abfragen und gelegentliches Sichten der in einigen Stellen sich bemerkbar machenden Stoffhäufungen, wenn ihm nicht bald die Erkenntnis wird, dafs von allem dem Schönen, was in den einzelnen Kapiteln steht, nicht genug haften bleibt, und er darum die Schüler an die Wiedervereinigung der in die einzelnen Landschaften aufgelösten Kategorieen, wie Flüsse, Gebirge, Seen u. s. w., gehen läfst. Diese Bemerkungen beziehen sich besonders auf die dem deutschen Lande und dem Nachbargebiete gewidmeten Teile, weniger auf die anderen.

Zum Schlufs ein paar Emendanda. Auf Seite 2 liest man:

Für Südeuropa ist auch ein Grund erhöhter Temperatur die Nähe der Sahara. Diese übt aber sehr wenig Einflufs darauf aus. — Bei den Lofoten ist nicht der Kabliau im allgemeinen, sondern der Dorsch der Hauptgegenstand des Fischfanges (S. 5). — Unter den ansehnlichen Handelsplätzen der Ostsee (S. 9) wäre auf jeden Fall Rostock mit zu erwähnen gewesen. — Friesisch wird auf den Marschen und Inseln der Nordseeküste (S. 12) aufser in Westfriesland so verschwindend wenig gesprochen, dafs man es nicht mehr in einem Leitfaden erwähnen darf. Die Leute reden dort plattdeutsch, friesisch wird zwar noch im Saterlande gesprochen, das ist aber kein Marschland. — Dafs der Inn gegenüber der Donau als Hauptflufs angesehen werden könnte, wenn er nicht bei Passau eine ganz andere Richtung einschlüge (S. 23), kann aus diesem Grunde kaum zugegeben werden; vgl. Missouri und Mississippi. — Celle (S. 51) ist niemals „die alte Residenz Hannovers" gewesen.

Norden. E. Oehlmann.

Joh. Ernst Heinrichs, Geographischer Leitfaden für die unteren Klassen (Sexta u. Quinta) höherer Lehranstalten. Mit 15 in den Text gedruckten Kartenskizzen. Altenburg, Pierer, 1884. Preis 0,80 M.

Der kleine Leitfaden, der uns hier in erster Auflage entgegentritt, ist aus dem unmittelbaren Bedürfnis der Schule hervorgegangen. Er soll in einfacher, klarer Weise dem Lehrer einen methodischen Gang des elementaren geographischen Unterrichts und dem Schüler die Möglichkeit geben, das im Unterricht Gehörte zu Hause mit Verständnis zu wiederholen. Es wird sich immer darüber streiten lassen, ob diese oder jene Einzelheit hätte weggelassen oder hinzugefügt werden sollen. Dergleichen wird eben dem subjektiven Ermessen des Lehrers überlassen bleiben müssen. Das aber scheint dem Referenten unbestreitbar, dafs das Büchlein durch sachgemäfse Anordnung und klare Übersichtlichkeit des Stoffes, sowie durch knappe und doch auch selbst dem Sextaner verständliche Ausdrucksweise sich vorteilhaft auszeichnet. Dazu kommt als ein ganz besonderer Vorzug, den dieser Leitfaden wohl nur mit der „von Seydlitzschen Geographie" teilt, dafs die Kosten nicht gescheut sind, durch eingefügte Kartenbilder den Text zu erläutern. Gehen wir auf die Details ein und beginnen mit den Kartenskizzen, so ist bei diesen mit Recht die Bezeichnung der Tiefebene durch Schraffierung unterlassen, da eine solche, wie in dem Seydlitzschen Buche zu sehen ist, dem Auge nur zu sehr die Unterscheidung von Tiefebene und Meer, wo beide aneinanderstofsen, erschwert. Die Skizzen von Asien und Afrika sind hinsichtlich der orographischen Darstellung nicht ganz ohne Mängel, der Herr Verf. hat hier offenbar dem Streben nach Einfachheit und Übersichtlichkeit zu viel geopfert. Dagegen vorzüglich sind die Alpenkarte und die Mehrzahl der Karten einzelner

ropäischer Länder. Die textliche Darstellung des Stoffes, die
r im allgemeinen schon oben charakterisiert, hat auch im ein-
lnen noch manche besonderen Vorzüge und praktischen Neue-
ngen. So scheint es ein besonders glücklicher Griff, der den
fahrenen Schulmann kennzeichnet, dafs die Gröfse der europä-
:hen Staaten immer mit derjenigen Deutschlands in Vergleich
setzt wird, wodurch der Schüler mit einer toten Zahl verschont,
gegen um einen lebendigen Begriff bereichert wird. Die Aus-
rache fremder geographischer Namen ferner wird erleichtert
rch nähere Bezeichnung der auszusprechenden Laute in Klammern
ıd durch hinzugefügte Accente über der zu betonenden Silbe,
nngleich das Büchlein hierin offenbar keinen Anspruch auf
ıllständigkeit erheben wird. (Kleine Irrtümer, wie S. 18 Célebes
ıtt Celébes, sind nicht ausgeschlossen.) Auch die kurzen An-
hrungen der hauptsächlichsten Produkte eines Landes sind
nkenswert. Sie regen den Lehrer an, hieran anknüpfend auch
f dieser Stufe schon den trockenen Stoff in geeigneter Weise
beleben, und sind geeignet, dem Schüler bei der häuslichen
iederholung das Gehörte in Erinnerung zu bringen. Kurz,
n das Urteil über diesen Leitfaden zusammenzufassen: Ref. ist
r Überzeugung, das Ziel, welches der Verf. sich gesteckt hat,
: erreicht, und die Praxis wird es beweisen, dafs dieser Leitfaden
ı recht brauchbares und nützliches Buch ist.

Berlin. Nitzer.

Schindler, Die Elemente der Planimetrie in ihrer organischen Entwickelung. Lehrbuch für jede Schule, in 4 Stufen. 1. Stufe: Die wirkliche Gröfse der Grundgebilde der Planimetrie. XVI u. 71 S. Pr. 1,20 M. — 2. Stufe: Die wirkliche Gröfse der Umfänge der Figuren. 63 S. Pr. 1 M. — 3. Stufe: Die scheinbare Gröfse der ebenen Gebilde. Die Fläche der Figuren. 132 S. Pr. 1,80 M. — 4. Stufe: Die mefsbaren Beziehungen der Figuren. Die Entwickelung der Analyse. 173 S. Pr. 2,40 M. Berlin, Springer, 1883.

Wenn es ein besonderes Interesse erregen mufs, jemand ganz
ıue eigentümliche Bahnen einschlagen und mit grofser Kon-
quenz und Sicherheit verfolgen zu sehen, so darf die vorstehende
animetrie des Verf.s eines solchen Interesses in hohem Grade
:wifs sein. Schon die ausführliche, schön geschriebene Vorrede
eist darauf hin, dafs er es für notwendig halte, an die Stelle
s bisherigen „künstlichen" Systems, welches „unter der Herr-
haft der Analyse" gestanden habe, ein neues „auf das synthe-
ıche Entwickelungsprinzip zu gründendes organisches System"
ı setzen, dafs die Notwendigkeit einer vollständigen Umgestaltung
ıer auch bedingt worden sei durch den in neuerer Zeit (?) von der
ıychologie aufgestellten Satz, dafs Sinneswahrnehmungen stets
s Produkt von Körpereinwirkungen auf die Sinnesorgane seien,
dem es nun nicht mehr erlaubt sei, den Punkt als ohne Aus-

dehnung zu betrachten. Freilich die beiden Erfahrungsthatsachen, welche der Verf. für den ersten Punkt anführen zu können glaubt, möchten nicht ohne Widerspruch bleiben. Wenn er zuerst behauptet, dafs Künstlernaturen, wie Goethe, die sich „vorwiegend der synthetischen Erkenntnis zuneigen“, sich durch die euklidische Behandlung der Mathematik abgestofsen gefühlt haben, so könnte dem doch eine ganze Reihe von Männern entgegengehalten werden, die zugleich auf dem Gebiete der Mathematik und der Kunst ihre Begabung kundgegeben haben; wir erinnern nur an Leonardo da Vinci, gleich begabt als Maler, Bildhauer und Mathematiker, an William Herschel, den Musikmeister und Astronomen, und aus der neuesten Zeit können wir den jüngst verstorbenen Helmes anführen, der mit grofser Entschiedenheit sich gegen die Aufnahme der neuen genetischen Behandlungsweise der Mathematik in die Schulen aussprach und in seinem Kreise als Kunstautorität galt. Und die früher allgemein bekannte Thatsache, dafs die Mathematik nicht, wie der Verf. meint, erst auf der oberen Stufe, sondern überhaupt nur wenigen Naturen zugänglich schien, dürfte aufser manchen andern Umständen gerade darin ihren Grund gehabt haben, dafs der Unterricht ein rein dogmatischer, allzu synthetisch war, dafs der Satz zwar an die Spitze gestellt war, der Unterricht aber nicht heuristisch erteilt wurde, sondern den Schüler der Entwickelung des Lehrers willenlos folgen liefs. Und wenn der Verf. selbst zugeben mufs, dafs die neuere Zeit, nicht etwa erst die neueste — wir möchten sie bereits auf 30—40 Jahre ausdehnen und schreiben dem seiner Zeit weit verbreiteten, methodisch angelegten Lehrbuche von E. G. Fischer einen grofsen Einflufs darauf zu — darin Wandel geschaffen, und man die in dieser Zeit vorzugsweise gebrauchten Lehrbücher von Kambly, deren Mängel wir übrigens keineswegs verkennen, oder das von Spieker mit seinen zahlreichen Auflagen ansieht, ferner bemerkt, dafs heute gerade die Lösung von Aufgaben eine wichtige Stelle neben der Erlernung des Lehrstoffes eingenommen hat, also die analytische Behandlung in den Vordergrund getreten ist, so ist es schwer zu glauben, dafs eine totale Umgestaltung der Behandlungsweise der Mathematik im Sinne des Verf.s eine Notwendigkeit und das Heil in der strikten Anwendung der Synthese zu suchen sei.

Doch gehen wir auf einige Hauptpunkte selbst ein, zunächst auf die vom Verf. aufgestellte, dem bisherigen mathematischen Bewufstsein total widersprechende Auffassung von der Ausdehnung des Punktes. Er behauptet, weil wahrnehmbar, mufs der Punkt auch Ausdehnung haben. Man darf entgegnen, der mathematische Punkt ist eine Abstraktion, und es handelt sich bei ihm überhaupt nicht um Wahrnehmbarkeit; die wahrnehmbaren Punkte sind ebensowenig Punkte in mathematischem Sinne, als die mit Undurchdringlichkeit behafteten Körper mathematische Körper sind.

Wir kommen später darauf zurück und hören zunächst den Verf. weiter. „Die Punktenfolge einer Linie ist eine solche, dafs die Endgrenze des einen Punktes in der Längenausdehnung zugleich die Anfangsgrenze des folgenden ist." Wir staunen; diese Endgrenzen sind ja gerade unsere alten Punkte, die der Verf. uns eben beseitigt hat. Sollte es vielleicht nur eine veränderte Nomenklatur sein, dafs der Verf. das, was der Mathematiker bisher als Grenze der Linie Punkt genannt hat, Grenze des Punktes, ein Linienelement dagegen Punkt nennt? Aber zwei Seiten weiter lesen wir: „Die Linienelemente aller Linien sind unendlich kleine Gerade". Sind dies nun die Punkte des Verf.s? Doch wohl nicht; denn wozu dann wieder ein neuer Name? Auch hat dieses Linienelement wieder zwei Endpunkte. Worin besteht aber der Unterschied? Punkt und Linie sind allseitig ausgedehnt, aber der Punkt von unendlich kleiner Ausdehnung, die Linie nur nach der Länge von endlicher Ausdehnung; ist das Linienelement nun auch der Länge nach unendlich klein, so ist ein Unterschied zwischen beiden uns nicht begreiflich. Die Punkte kann man ferner loslösen; dann entstehen, sagt der Verf., andere Endpunkte. Wie ist es nun? Wird die Linie, nachdem wir die Endpunkte losgelöst haben, kleiner oder nicht? Wird sie kleiner, nun dann müssen die Endpunkte doch wohl eine mefsbare Ausdehnung gehabt haben; wird sie nicht kleiner, so bleiben wir auf derselben Stelle, oder wie viele Punkte wird man loslösen müssen, um zu einer Linie zu gelangen, die von der ersten verschieden ist? (Wir gestehen, dafs wir diese Betrachtungen unmöglich für geeignet halten, Knaben in die Mathematik einzuführen.) Sind die Grenzen der Punkte des Verf.s wahrnehmbar oder eine Abstraktion? und im letzteren Falle, warum will er uns nicht gestatten, eine solche Abstraktion mit der Linie vorzunehmen und ihre Grenze als ausdehnungslosen Punkt anzusehen?

Wir glaubten, bei diesem Punkte uns länger aufhalten zu müssen, weil ja gerade darin eine wesentliche Verschiedenheit zwischen der bisherigen Auffassung und der des Verf.s besteht. Wir heben aber noch einige andere Stellen als charakteristisch für die Behandlung des Verf.s hervor. Um den rechten Winkel einzuführen, sagt er S. 26: „Unter allen konkaven Winkeln ist der Winkel bemerkenswert, welchen die Scheitellinie oder Vertikale mit der Horizontalen bildet. Dieser Winkel erscheint bei dem aufrecht stehenden Menschen u. s. w. als ein natürlicher Richtwinkel, als ein rechter Winkel. Ein Rechter oder Richtwinkel heifst der Winkel, den die Vertikale mit der Horizontalen bildet". Dann heifst es auf S. 27: „Auf der Erdoberfläche haben alle Rechten, d. h. alle Winkel, welche die Vertikale mit allen durch ihren Fufspunkt gehenden Horizontalen bildet, die Eigenschaft, dafs sie kongruent sind. Alle Rechten sind gleich grofs." Wird es nun nicht heifsen müssen: Auf der Erdoberfläche sind alle

Rechten gleich grofs? und giebt es überhaupt noch andere rechte Winkel? Und wie kommt der Verf. dazu, in seiner Figur P A M einen Rechten zu nennen, da, wenn das Buch liegt, weder P A noch M A eine Vertikale ist? Doch dies ist wohl nur ein leicht zu beseitigender Mangel der Form des Ausdrucks, der aber mit einer anderen Eigenheit des Verf.s zusammenhängt. Der Verf. bemüht sich nämlich, die Begriffe aus ihrem Wortlaute zu erklären: freilich geschieht dies, wie hier, bisweilen in einer etwas gesuchten Weise. Nun ist es ja sehr schön, wenn z. B. gezeigt wird, wie man wohl durch den Faden linum dazu gekommen ist, das Wort Linie zu bilden u. a. Aber der wissenschaftliche Begriff darf nicht darunter leiden und mufs nachträglich genau und klar so festgestellt werden, wie er dann im System verwertet werden soll. Nachdem also die Entstehung des Namens: rechter Winkel, angegeben, wird es nötig sein, unabhängig davon die Erklärung zu geben: ein rechter Winkel ist die Hälfte eines flachen, woraus die Gleichheit aller Rechten von selbst folgt und zwar nicht blofs auf der Erde, sondern auch auf dem Saturnringe, den der Verf. wohl nicht mit Recht heranzieht.

Dafs dem Verf. der Kreis wie jede Linie nur aus unendlich kleinen Geraden gebildet erscheint, ist natürlich. Das hindert nicht, dafs er diese Linienelemente, welche ein Bogen enthält, zählen will; denn auf S. 45 heifst es: da Peripherie-Bogen kongruent sind, wenn sie aus gleich vielen Peripherie-Elementen bestehen, so folgen daraus . . . Wer aber zählt sie? Und ist der Satz denn überhaupt an sich wahr? Zwei gleich lange Bogen verschiedener Kreise enthalten doch wohl gleichviel Linienelemente, und da durch je zwei Punkte eine Gerade, doch wohl auch eine unendlich kleine Gerade bestimmt wird, so müssen diese Linienelemente doch wohl auch kongruent sein, und doch sind die Bogen nicht kongruent. Auf S. 48 spielen wunderbar Schein und Wirklichkeit in einander, so dafs man sich in der That in der bedenklichen Situation befindet, nicht zu wissen, ob man wache oder träume. Es heifst z. B.: „In Wirklichkeit (nämlich im Gegensatze zur Figur) ist nun das Peripherie-Element A B unendlich klein, so dafs C A und C B zusammenzufallen scheinen. Daher ist $\measuredangle$ C A M = C B N." Fallen nun C A und C B wirklich zusammen, oder scheint es nur so? und ist C A M wirklich = C B N oder scheint es ebenfalls nur unsern blöden Augen so? und wie kommt der Verf. dazu, auf einen Schein eine apodiktische Behauptung zu gründen? Man denke nicht, dafs es blofs ein leicht verzeihlicher Mangel im Ausdruck sei, sondern die Beweisart des Verf.s bewegt sich, namentlich wo es sich um grundlegende Sätze handelt, vielfach in diesem Wechsel von Schein und Wirklichkeit, und er gründet wiederholt seine Behauptungen auf das, was er selbst nur als Schein bezeichnet hat. Er hält es bei dem heutigen Stande der Psychologie für notwendig, empirisch von der Wirk-

lichkeit auszugehen. Wir können ihm hierin gern zustimmen; haben wir uns darum doch stets für einen propädeutischen Unterricht ausgesprochen, der dem eigentlichen systematischen Unterricht voran- und vom Körper ausgehend an demselben die einfachsten Raumbegriffe anschaulich deutlich mache. Wenn es sich dann aber um diesen systematischen Unterricht handelt, dann kann und mufs nach unserer Überzeugung die Abstraktion von der Wirklichkeit verlangt werden, wenn auch die äufsere Anschauung dem Verständnis immer zu Hülfe kommen wird. Es sei uns erlaubt, unsere Ansicht an einem Beispiele klar zu machen. Aus der Definition heraus, so einfach sie auch ist, wird kein Knabe die Vorstellung eines Kreises gewonnen haben; er wird lange vorher, ehe er Mathematik zu treiben beginnt, einen Kreis gesehen, auch wohl selbst gezeichnet haben. Wie fein und sorgfältig er aber auch gezeichnet sei, ein wahrer, d. h. ein seinem Wesen vollständig entsprechender Kreis, dessen Punkte vom Mittelpunkte absolut gleiche Entfernung haben, ist der gezeichnete nicht; nichtsdestoweniger wird es keinem Knaben schwer sein, sich durch innere Anschauung einen solchen wahren Kreis vorzustellen, und diese Forderung mufs an sein Abstraktionsvermögen gestellt werden. Auch wird ihm dies viel leichter sein, als ihn sich aus lauter geraden Linienelementen gebildet zu denken. Die Mathematik aber mufs sich nun mit einem solchen wahren Kreise beschäftigen und aus dessen Wesen die Eigenschaften ableiten. Und in der That wird es viel leichter und klarer sein, z. B. den Beweis für die Gleichheit der Bogen gleicher Kreise bei gleichen Centriwinkeln in der darauf gegründeten bekannten Weise zu führen, als nach dem künstlichen und umständlichen Verfahren des Verf.s. Wenn es sich dann um die Ausmessung handelt, wird man freilich nicht umhin können, das regelmäfsige ein- oder umgeschriebene Vieleck zu Hülfe zu nehmen. Nun ist es allerdings recht bequem, den Kreis als ein reguläres Vieleck, wie man sagt, von unendlich vielen Seiten anzusehen. Aber einem tüchtigen Schüler bleibt immer das unbefriedigende Gefühl, dafs er sich eine Ungenauigkeit gestattet, dafs er doch eigentlich nicht einen wahren Kreis berechnet habe. Wenn man dagegen das Prinzip der Grenze zu Grunde legt, den Kreis als die Grenze ansieht, der sich das Vieleck nach Umfang und Inhalt so sehr nähern kann, als man will, indem man den völlig einleuchtenden archimedischen Grundsatz zu Hülfe nimmt, so wird die Rektifikation und Quadratur des Kreises allerdings etwas umständlicher und schwieriger, aber auch dafür zu völliger Befriedigung vollzogen werden.

Ein anderer Punkt, auf den der Verf. besonderes Gewicht legt, ist die synthetische Behandlung des Lehrstoffes; diese ist von ihm so durchgeführt, dafs der Lehrsatz stets erst am Ende der Entwickelung erscheint. Nun sind wir der Ansicht, dafs für den lebendigen Unterricht selbst der Lehrer sich nicht ausschliefs-

lich an eine Methode binden soll, dafs es vielmehr von der Beschaffenheit des Satzes abhängen wird, ob es ratsam ist, synthetisch oder analytisch, dogmatisch oder heuristisch vorzugehen. Aber im Prinzip glauben wir durchaus der analytischen, der heuristischen Methode den Vorzug geben zu müssen und darum den Lehrsatz an die Spitze stellen zu sollen, dessen Beweis die zu lösende Aufgabe bildet. Das bewufste Suchen hat für die geistige Bildung einen gröfseren Wert, als das blofse Aufnehmen des Dargebotenen, und das eigene Finden gewährt eine höhere Befriedigung als das Zeigen eines andern. Gerade die frühere rein dogmatische Methode, bei welcher die Hülfslinien gezogen wurden, ohne dafs der Schüler zunächst ihren Zweck kannte, und die ganze Entwickelung vom Lehrer gegeben wurde, hat damals die Mathematik in Verruf gebracht als eine Wissenschaft, die nur von wenigen begriffen werden könne. Insofern halten wir die Behandlung des eigentlichen Lehrstoffes seitens des Verf.s, welche den Schüler nötigt, ohne ein bestimmtes Ziel vor Augen zu haben, blind der Leitung des Lehrers zu folgen, nicht für empfehlenswert. Daneben wollen wir nicht verschweigen, dafs der Verf. auch der Analyse ihr Recht angedeihen läfst; und gerade die Auseinandersetzung auf S. 79, 80, wie Aufgaben gelöst werden sollen, halten wir für einen der besten Teile des Lehrbuches, wenn auch eine allzupedantische Anwendung des darin Gelehrten nicht zweckmäfsig sein würde; und ebenso bietet das lange Schlufskapitel des Buches, die Entwickelung der Analyse, einen nach Inhalt und Form lehrreichen Stoff. Überhaupt ist der Lehrstoff von einer grofsen Anzahl von Aufgaben begleitet und diese stete Rücksichtnahme auf die passende Verwendung des Gelehrten in der Lösung von Aufgaben giebt dem Buche einen entschiedenen Wert, während wir umgekehrt es als einen ebenso entschiedenen Mangel des Kamblyschen Lehrbuches ansehen, dafs dasselbe im Texte selbst auf die Lösung von Aufgaben so wenig Rücksicht nimmt. — Auch das wollen wir hervorheben, dafs der Verf. den Stoff in recht übersichtlicher Weise geordnet hat, und wir nehmen keinen Anstofs daran, dafs er darin eine organische Entwickelung sieht. Bei dieser Gelegenheit werden freilich, was wir auch sonst in einigen neueren Lehrbüchern gefunden haben, eine Menge leicht aus den allgemeinen Sätzen abzuleitender oder offenbar sich darbietender Eigenschaften der Figuren, die man sonst entweder gar nicht besonders erwähnte oder in die Übungsaufgaben verwies, aufgeführt. Hierdurch häuft sich der Stoff unangenehm. Es ist aber nicht sowohl die Ausdehnung, die dadurch das Buch gewinnt, welche wir bemängeln, als vielmehr der Umstand, dafs die fundamentalen Sätze, aus denen sich die andern leicht bei Gelegenheit ergeben, unter den vielen Nebensätzen verschwinden. Gerade ein wesentlicher Vorzug des Euklid und, um auch hier dies allgemein verbreitete Lehrbuch zu nennen, des Kambly ist es, dafs in ihnen

der Lehrstoff sich auf die wirklichen scharf in plastischer Form hervortretenden Hauptsätze beschränkt, deren Anzahl nicht so grofs ist, dafs ihre Kenntnis nicht von den Schülern verlangt werden könnte, und die doch auch hinreichen, um aus ihnen ohne grofse Umstände andere geometrische Wahrheiten abzuleiten. Wir erlauben uns, gerade aus Kambly ein Beispiel anzuführen, wie störend die Aufnahme solcher speziellen Fälle werden kann. Er hat dem Satze vom Aufsenwinkel des Dreiecks den Zusatz hinzugefügt, dafs der Winkel an der Spitze des gleichschenkligen Dreiecks doppelt so grofs ist, als der Basiswinkel. Von diesem Zusatz macht er später sehr oft Gebrauch, und so rechtfertigt sich die Aufnahme desselben vollkommen. Eine recht unangenehme Folge aber ist, dafs die Schüler über diesem Zusatz leicht den viel wichtigeren vom Aufsenwinkel im allgemeinen vergessen.

Zu besserer Übersicht hat der Verf. an der Seite die verschiedenen Definitionen, Erklärungen, Grundsätze, Lehrsätze, Grundaufgaben mit fortlaufenden Nummern bezeichnet und in einer Inhaltsangabe diese in geordneter Zusammenstellung mit kurzer Bezeichnung des behandelten Punktes aufgeführt. Freilich stört es, dafs auch hier, wie an vielen andern Orten, der Verf. eine eigentümliche Nomenklatur eingeführt hat. So unterscheidet er Definition und Erklärung. „Definitionen heifsen die Sätze, durch welche die Glieder eines Ganzen begrenzt werden.“ „Erklärungen heifsen die Sätze, durch welche ein Ganzes aus seinen Gliedern bestimmt wird.“ Daher heifst die 7. Definition: „Linien heifsen die Glieder eines Umfanges“; die erste Erklärung dagegen: „Eine Linie ist eine stetige Punktenfolge in der Längenausdehnung“. Wir glauben nicht, dafs hierdurch Klarheit der Auffassung gewonnen wird. „Grundsätze heifsen Sätze, welche der Synthese zu grunde liegen“, und so wird die aus dem ptolemäischen Lehrsatze abgeleitete Formel für sin $(\alpha + \beta)$ als 39. Grundsatz aufgeführt. Der allgemeine Beweis dieser Formel ist recht mangelhaft. Überhaupt aber liebt es der Verf., allgemeine Worte anzuwenden, mit denen es recht schwer ist einen klaren, scharfen Begriff zu verbinden. So heifst die 4. Erklärung: „Richtung heifst die räumliche Beziehung zwischen zwei Punkten“. S. 144. „Für zwei ähnliche Gerade ist ihr Quotient das Mafs ihrer Ähnlichkeit.“ Je gröfser also der Quotient, desto gröfser soll die Ähnlichkeit sein? S. 314. „Nun ist das Wesen einer jeden Bestimmungsgleichung durch die Natur ihrer Wurzeln bestimmt.“ Was sollen die Worte Wesen und Natur hier bedeuten? S. 315. „Beide Normalformen können als die Glieder eines Falles betrachtet werden, wenn man die Beziehung der Wurzelzahlen kennt.“ Was hier der Verf. unter dem letzten Ausdruck gedacht haben möge, mufs ebenfalls erraten werden. Man mufs dies um so mehr bedauern, als sich gerade die Behandlung der trigonometrischen Auflösung der quadratischen und kubischen Gleichungen durch

Kongruenz, wie es der Verf. nennt, recht empfiehlt. Überhaupt aber dürfen wir recht viele Entwickelungsreihen als dem Verf. eigentümlich bezeichnen, so die ganze Behandlung der Ähnlichkeit, die aus der perspektivischen Lage abgeleitet wird. Die Trennung, je nachdem der Längenquotient ein positiver Bruch, ein echter oder unechter negativer Bruch ist, die auch weiter im Buche durchgeführt ist, giebt der Darstellung eine lästige, auch sonst oft unangenehme Breite, ohne dafs ein wesentlicher Vorteil dadurch erreicht wird.

Einzelne Bemerkungen glauben wir, nachdem unsere Anzeige schon eine ungewöhnliche Ausdehnung erreicht hat, unterdrücken zu sollen. Wir können nicht glauben und auch nicht wünschen, dafs die Auffassung des Verf.s besonderen Anklang und sein Lehrbuch eine nennenswerte Verbreitung in den höheren Lehranstalten finden werde. Dennoch zeugt es in jedem einzelnen Teile von einer so eingehenden Arbeit und von einer so konsequent durchgeführten, durch einen bestimmten Gedanken geleiteten Behandlung und enthält so viele lehrreiche Partieen, dafs wir es der Kenntnisnahme unserer Fachkollegen unter allen Umständen empfehlen zu müssen glauben.

Züllichau. W. Erler.

Erklärung.

In dem diesjährigen Mai-Hefte dieser Ztschr. giebt Wilmanns in der Besprechung meines Buches „Zur Methodik des deutschen Unterrichts" von dem Anfange einer in demselben enthaltenen Satzanalyse folgende Darstellung:

„Der erste Satz lautet: ‚Eine alte Kirche, welche den Sperlingen unzählige Nester gab, wurde ausgebessert.' Die erste Frage, die der Verf. daran knüpft: ‚Wovon ist in dem ersten Satze die Rede?' Ich bitte den Leser die Antwort zu versuchen. Von einer alten Kirche? Nein. Von Sperlingen? Nein. Nun, etwa von Nestern? Auch nicht. ‚Von einer Ausbesserung, einem ausgebessert werden', verlangt der Verfasser."

Mein Buch enthält dagegen auf S. S von diesem Anfang der Analyse folgende Darstellung:

„Wovon ist in dem ersten Satze die Rede? Von einer Ausbesserung, einem ausgebessert werden. Nicht auch von einer Kirche, von Sperlingen, von Nestern? Gewifs, aber die Ausbesserung ist das Neue, was uns mitgeteilt wird (das, worauf es vor allem ankommt)."

Die Leser werden nach Vergleichung der beiden Darstellungen erkennen, dafs Wilmanns so ziemlich das Gegenteil von dem berichtet hat, was ich geschrieben habe.

Im übrigen halte ich trotz dieser Besprechung und trotz der Bemerkungen in seiner Rezension meiner früher erschienenen Schrift „Die deutsche Satzlehre" an der Überzeugung von der Richtigkeit meiner grammatischen Darlegungen genau ebenso fest, wie Wilmanns bisher in seiner Ablehnung derselben. Seine Bedenken, die ich alle sorgfältig erwogen habe, hoffe ich in einer kleinen Schrift, welche einen nächstens erscheinenden „Grundrifs der deutschen Satzlehre" begleiten soll, zu widerlegen. Vielleicht habe ich die Freude, dafs auch Wilmanns, dessen Urteil mir von grofsem Werte ist und dem ich für seine eingehenden und (abgesehen von jener seltsamen Übereilung und einigen weniger bedeutenden Einzelheiten) objektiven Besprechungen aufrichtig dankbar bin, sich dann minder ablehnend gegen meine Reformversuche verhalten wird.

Berlin. Franz Kern.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen. XVI. (Schlufs.)

IV. Über die Berücksichtigung der etymologischen und historischen Momente für den französischen Unterricht, besonders der Realgymnasien. Angenommene These: Da es die Hauptaufgabe des französischen Unterrichts in unsern höheren Schulen ist, die Schüler derselben in die Kenntnis der klassischen und der modernen französischen Litteratur — mit Ausschlufs des Altfranzösischen und Provenzalischen — einzuführen, so sind etymologische und auf die historische Entwicklung der Sprache bezügliche Momente nur insoweit zu berücksichtigen, als dadurch die wirkliche Kenntnis und Beherrschung der Sprache (für die praktische Anwendung) gefördert wird.

V. Über allgemeine Schulordnungen. Angenommene These: Bei der Aufnahme des Schülers ist ihm und dem Vater oder dessen Stellvertreter je ein Exemplar der Schulordnung auszuhändigen. — Nach Annahme dieser These wurde folgender Entwurf einer allgemeinen Schulordnung festgestellt: § 1. Alle Gebote der Religion und der Sittlichkeit, alle Vorschriften des Anstandes und der guten Sitte haben ebenso wie diejenigen Forderungen, welche sich aus dem Zweck der Schule und der Stellung des Schülers zu der Anstalt und zu seinen Lehrern von selbst ergeben, uneingeschränkte und unbedingte Geltung. (Dieser § ward zwar seinem Inhalte und seiner Stellung nach angenommen, über seine Formulierung aber nicht Beschlufs gefafst.) § 2. Die Eltern und deren Stellvertreter verpflichten sich, indem sie ihre Söhne und Pflegebefohlenen der Anstalt übergeben, auch ihrerseits zur Aufrechthaltung der Schulordnung mitzuwirken. § 3. Bei der Aufnahme ist dem Direktor ein Impf- bezw. Wiederimpfungsattest, ein Tauf- bezw. Geburtsschein und, falls der Aufzunehmende bereits eine andere höhere Schule besucht hat, ein Abgangszeugnis derselben vorzulegen. § 4. Die auswärtigen Schüler stehen auch in ihrem häuslichen Leben unter der Aufsicht der Schule. Sie bedürfen für Wahl und Wechsel der Pension der Genehmigung des Direktors. Auf das sittliche Verhalten oder den Fleifs nachteilig einwirkende Pensionen müssen auf Anordnung des Direktors innerhalb einer nach den Umständen zu bemessenden Frist ver-

lassen werden. Blofsen Wohnungswechsel hat jeder Schüler dem Direktor und dem Ordinarius sofort anzuzeigen. § 5. Wird ein Schüler durch Krankheit am Besuche der Schule gehindert, so mufs dies dem Ordinarius so bald als möglich, spätestens am Morgen des zweiten Tages, angezeigt und beim Wiederbesuch der Schule eine Bescheinigung des Vaters oder dessen Stellvertreters über die Dauer der Krankheit, falls der Direktor es verlangt, auch ein ärztliches Attest beigebracht werden. Hat ein Schüler eine ansteckende Krankheit überstanden, oder ist jemand in seiner häuslichen Umgebung davon befallen, so hat er eine ärztliche Bescheinigung darüber beizubringen, dafs sein Schulbesuch die anderen Schüler nicht gefährdet. Erkrankt ein Schüler während der Ferien, so dafs er beim Wiederbeginn des Unterrichts die Schule nicht besuchen kann, so ist dies dem Direktor oder Ordinarius gleich am ersten Schultage anzuzeigen. § 6. Zu jeder nicht durch Krankheit veranlafsten Schulversäumnis mufs vorher schriftlich oder mündlich beim Direktor Urlaub nachgesucht werden. § 7. Der Austritt aus Unterrichtsstunden, an welchen nicht alle Schüler teilzunehmen verbunden sind, ist nicht vor dem Schlusse des Halbjahres und nur unter Zustimmung des Vaters oder Vormundes nach Anzeige an den Direktor gestattet. Dispensation vom Turnunterrichte wird, wo die Begründung nicht augenscheinlich ist, auf Grund eines ärztlichen Attestes vom Direktor und zwar in der Regel nur auf die Dauer eines Halbjahres erteilt. Befreiung vom Gesangunterricht kann auch auf Vorschlag des Gesanglehrers eintreten. § 8. Kein Schüler darf sich früher als 15 (10) Minuten vor Beginn des Unterrichts vor oder in den Schulräumen einfinden, keiner sie vor dem Schlufs des Unterrichts ohne Erlaubnis verlassen oder nach Schlufs anders als auf ausdrückliche Anordnung eines Lehrers in denselben zurückbleiben. Während der grofsen Pausen haben sich die Schüler, soweit nicht aus Gesundheitsrücksichten eine Ausnahme zu machen ist, auf dem Schulhofe aufzuhalten. § 9. Ein fremdes Klassenzimmer zu betreten ist Schülern nur auf Anordnung eines Lehrers gestattet. § 10. Wer durch Mutwillen oder grobe Fahrlässigkeit Eigentum der Schule beschädigt, hat vollen Ersatz zu leisten. § 11. Ohne ausdrückliche Bewilligung der Eltern oder des Vormundes dürfen Schüler untereinander nichts verkaufen oder vertauschen. In der Schule selbst ist ein solcher Handel oder Tausch unbedingt verboten. § 12. Die Schulzeugnisse (und Sittenhefte) bringt jeder Schüler am nächsten Schultage nach der Aushändigung, von seinem Vater oder dessen Stellvertreter unterschrieben, zurück, ingleichen aufserordentliche Mitteilungen an dieselben, sofern Unterschrift ausdrücklich verlangt wird. Etwaige Bemerkungen, zu denen der Inhalt Anlafs giebt, dürfen, falls nicht mündliche Rücksprache vorgezogen wird, nur in verschlossenem Schreiben beigefügt werden. § 13. Schüler, welche Privatstunden geben wollen, haben dazu in jedem einzelnen Falle die Erlaubnis des Direktors einzuholen und die Genehmigung des Vaters oder seines Stellvertreters nachzuweisen. Beabsichtigt ein Schüler Privatstunden irgend welcher Art zu nehmen, so hat er dem Direktor davon Anzeige zu machen. § 14. Soll ein Schüler Tanzunterricht nehmen, so hat der Vater oder dessen Stellvertreter dem Direktor davon Anzeige zu machen. § 15. Öffentliche Bälle oder Bälle geschlossener Gesellschaften in öffentlichen Lokalen dürfen von den auswärtigen Schülern nur mit Genehmigung des Direktors besucht werden. Der Besuch von Theatervorstellungen und Kon-

warten ist für auswärtige Schüler von der Erlaubnis des Ordinarius abhängig. § 16. Der Besuch von Konditoreien, Wirtshäusern und andern öffentlichen Lokalen ist Schülern nur in Begleitung ihrer Eltern oder solcher Personen gestattet, welche deren Stelle zu vertreten geeignet sind. Unbedingt verboten sind Trinkgelage, auch in den Wohnungen der Schüler, und das Tabakrauchen an öffentlichen Orten. § 17. Jedes Auftreten einzelner Schüler oder ganzer Klassen in der Öffentlichkeit, z. B. bei Festlichkeiten oder durch Anzeigen in öffentlichen Blättern, unterliegt der Genehmigung des Direktors. Die Beteiligung an öffentlichen Vereinen und Versammlungen ist Schülern unbedingt verboten. Vereine und regelmäfsige Zusammenkünfte von Schülern unter sich oder mit andern, welchen Zweck dieselben auch haben mögen, bedürfen der Genehmigung des Direktors. § 19. Schüler, welche in einer der vier unteren Klassen zweimal den Kursus absolviert haben, ohne die Reife für die Versetzung zu erlangen, können auf den einstimmigen Beschlufs ihrer Lehrer aus der Schule entlassen werden. § 20. Soll ein Schüler die Anstalt verlassen, so mufs dies der Vater oder der Vormund dem Direktor mündlich oder schriftlich anzeigen. Wird der Abgang nicht vor Beginn des neuen Schulquartals angezeigt, so ist für dieses das ganze Schulgeld zu zahlen. Ein Abgangszeugnis wird erst dann ausgehändigt, wenn der Nachweis geführt ist, dafs alle Verpflichtungen gegen die Anstalt erfüllt sind.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. H. Siebeck, Geschichte der Psychologie. Erster Teil. Erste Abteilung: Die Psychologie vor Aristoteles. Gotha, Fr. Andr. Perthes, 1880. XVIII u. 284 S. Zweite Abteilung: Die Psychologie von Aristoteles bis zu Thomas von Aquino. Ebenda 1884. XI u. 531 S. Zusammen 17 M.

Der Verf. hat sich weder ausschliefslich an die Aufeinanderfolge der Autoren und Systeme, noch an die Einteilung des Ganzen nach psychologischen Klassenbegriffen gehalten, sondern beides so zu vereinigen gesucht, dafs sich daraus eine Entwicklungsgeschichte der Psychologie ergeben sollte. Das Ganze schliefst mit einem Überblick über den historischen Entwickelungsgang der aristotelischen Psychologie und einem Ausblick auf einen neuen Standpunkt. Beigegeben ist ein Register der Autoren und Schulen, ein Sachregister und ein Register der griechischen Bezeichnungen. Möge die Fortsetzung des gründlichen Werkes nicht lange auf sich warten lassen!

2. Denkschrift des ersten Evangelischen Schulkongresses zu Frankfurt am Main vom 2. bis 4. Oktober 1882. Herausgegeben von dem Bureau des Kongresses. 2. Auflage. Frankfurt a. M., Schriften-Niederlage des Evangelischen Vereins, 1883. XVI u. 133 S. 2 M.

3. Denkschrift des zweiten Evangelischen Schulkongresses zu Kassel vom 24. bis 27. September 1883. Herausgegeben von dem Bureau des Kongresses. Ebenda 1884. VIII u. 216 S. 8. 2 M.

No. 2 enthält u. a. den Vortrag und die Verhandlungen über die Frage: Aus welchen Gründen ist auch für die höheren Schulen der konfessionelle Charakter wünschenswert, und was kann unter den obwaltenden Umständen zu Gunsten desselben geschehen? Aus No. 3 sind hervorzuheben die Themata: „Der naturwissenschaftliche Unterricht an den höheren Schulen mit Rücksicht auf ihren christlichen Charakter; die Bedeutung des Spiels für Jugendleben und Erziehung; Luthers Bedeutung für die deutsche Schule.

4. G. Regel, Terenz im Verhältnis zu seinen griechischen Originalen. Programm des Gymnasiums zu Wetzlar 1884. 16 S. 4.

5. M. Schuster, Quomodo Plautus Attica exemplaria transtulerit. Dissertation von Greifswald 1884. 73 S.

6. Th. Maurer, Und noch einmal die Cäsar-Brücke. Zugleich wider Cliquen-Recensententum. Zweiter Nachtrag zu des Verf.s cruces philologicae. Mainz, J. Diemer, 1884.

Der Verf. wendet sich besonders gegen die Rezensionen, welche seine in emselben Verlage erschienenen Cruces philologicae in der Berliner Philoogischen Wochenschrift und in der Philologischen Rundschau (durch Rudolf chneider, resp. durch Rudolf Menge) erfahren haben. Die Erörterung könnte achlicher gehalten sein.

7. Joannis Stobaei anthologii libri duo priores, qui inscribi solent clogae physicae et ethicae. Recensuit Curtius Wachsmuth. Berolini pud Weidmannos MDCCCLXXXIV. Vol. I: XXXX und 502 S.; Vol. II: 02 S.

8. F. Uhlmann, Italienische Anthologie. Methodisch geordnete bschnitte aus älteren und neueren italienischen Schriftstellern in Prosa d Poesie. Mit Erläuterungen und Wörterbuch. Für deutsche höhere ehranstalten und für den Selbstunterricht. München und Leipzig, R. Oldenurg, 1884. 380 S.

Ein sehr sorgfältig ausgearbeitetes Buch. Die Auswahl des Stoffes mufs ne glückliche genannt werden; als besondere Vorzüge sind anzusehen, dafs rchgehends die Aussprache aller Wörter, mit Ausnahme der in einem sestücke öfter wiederkehrenden, durch Tonzeichen festgestellt und in den merkungen auf die unregelmäfsigen Verba spezielle Rücksicht genommen t. Ausstattung sehr gut.

9. Graesers Schulausgaben classischer Werke. Unter itwirkung mehrerer Fachmänner herausgegeben von J. Neubauer. Wien, . Graeser, 1884. gr. 8.

Jede Lieferung (immer ein abgeschlossenes Werk enthaltend) besteht s einer kurzen, das Wichtigste und Wesentlichste über Dichtung und ichter in klarer Form bietenden Einleitung und dem Text, der mit wenigen, er recht sachgemäfsen Anmerkungen begleitet wird. I. Wolfgang von oethe: Iphigenie auf Tauris. Von J. Neubauer. Einleitung XIII S.): 1. Die Entstehung des Dramas; 2. Stoff und Behandlung desselben; . Einige Bemerkungen über die Bedeutung des Dramas in der Entwickelung s Dichters; 4. Ort und Zeit der Handlung. Text und Anmerkungen) S. 30 Kr. II. Wolfgang von Goethe: Hermann und Dorothea. on Ad. Lichtenheld. Einleitung (XI S.): Dieselben 4 Punkte wie Text und Anm. 62 S. 24 Kr. III. William Shakespeare: Coriounus (nach der Übersetzung von L. Tieck). Von E. Nader. Einleitung /II S.): Dieselben 4 Punkte wie I, doch geht eine kurze Auseinandertzung über Shakespeares Leben und Werke voran. Text und Anmerkungen 10 S. 30 Kr. IV. William Shakespeare: Julius Cäsar (nach der bersetzung von A. W. Schlegel). Von J. Resch. Einleitung (XII S.): ieselben Punkte wie III. Text u. Anm. 74 S. 30 Kr. V. Gotth. Ephr. essing: Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück. Von J. eubauer. Einleitung (XIII S.) wie I. Text u. Anm. 87. S. 30 Kr.

10. Gedichte von Friedrich Rückert. Auswahl des Verfassers. lit Zugaben. 21. Auflage. Mit dem Bildnis des Verfassers. Frankfurt am ain, J. D. Sauerländers Verlag, 1884. VIII u. 636 S. 5 M.

Diese neueste Auflage wird als eine auf das sorgfältigste revidierte beichnet. Mit Bezug auf die „pädagogische Verwendung“ z. B. als Prämienich ist darin die neue Orthographie zur Anwendung gekommen.

11. Unser Wissen von der Erde. 11. bis 15. Lieferung. Leipzig, G. Freytag (resp. Prag, F. Tempsky), 1884.

Vgl. das Maiheft d. Js. IV. Abteilung No. 26.

12. O. Tumlirz, Das Potential und seine Anwendung zu der Erklärung der elektrischen Erscheinungen. Mit 108 Abbildungen. Wien, Pest, Leipzig, A. Hartlebens Verlag, 1884. XVI u. 302 S. 3 M. (Elektro-technische Bibliothek, Band XXIII.)

Der Verf., der weitere Kreise mit den Eigenschaften des Potentials bekannt zu machen beabsichtigt, geht von der physikalischen Bedeutung des Potentials aus und hebt bei der Ableitung seiner Eigenschaften stets die physikalische Seite derselben hervor. Wissenschaftliche Voraussetzungen werden so wenig als möglich gemacht. Das Buch zerfällt in vier Teile: der erste behandelt das Potential der Schwere, der zweite und dritte das elektrische Potential in Anwendung auf statische Elektrizität und galvanische Ströme und der vierte das magnetische, elektromagnetische und elektrodynamische Potential.

13. C. P. Caspari, Kirchenhistorische Anecdota nebst neuen Ausgaben patristischer und kirchlich mittelalterlicher Schriften. I. Lateinische Schriften. Die Texte und die Anmerkungen. Universitätsprogramm zur vierten Säkularfeier der Geburt Luthers. Christiania 1883.

Bekanntmachung.

Mit Höchster Genehmigung wird die **37. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner vom 1. bis 4. Oktober d. J. zu Dessau** stattfinden.

Indem wir unter Vorbehalt weiterer Mitteilungen uns beehren, zu derselben hiermit ganz ergebenst einzuladen, bitten wir um baldige vorläufige Anzeige der von einzelnen Teilnehmern beabsichtigten Vorträge.

Dessau und Zerbst, den 1. Mai 1884.

Das Präsidium.

Dr. Krüger. G. Stier.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

er parataktische Übergang aus Relativsätzen in Demonstrativ- oder Hauptsätze.

Ein Beitrag zur sprachvergleichenden Syntax.

Wie jede noch lebendig sich fortentwickelnde Sprache hat ch die deutsche eine nicht geringe Zahl von Fällen aufzuweisen, denen sich der Sprachgebrauch noch nicht frei von unsicherem hwanken festgesetzt hat. So begegnet bei den Korrekturen utscher Aufsätze oder sonstiger Ausarbeitungen dem Lehrer cht selten ein Konstruktionswechsel, der sich nach den Gesetzen r Logik und Sprache nicht rechtfertigen läfst. Insbesondere ufig findet sich diejenige Anakoluthie, welche da, wo an einen elativsatz ein anderer nebengeordneter anzuknüpfen ist, ı Demonstrativ für das zweite Relativ substituiert oder letzteres nz wegläfst. Auffällig ist aber, dafs diese Unregelmäfsigkeit cht blofs in Schülerarbeiten auftritt, sondern uns fast täglich ederholt in den verschiedensten Zeitungen und Journalen von n subalternsten Geschäftsanzeigen und Tagesberichten bis zu den hwungvollsten Leitartikeln begegnet. Und hier könnte man den hler immer noch mit der Hast des Alltagslebens, mit der rhetoschen Eile der Journalisten im Drange der Tagespolitik entschulgen. Aber selbst unsere namhaftesten Schriftsteller, Dichter und ıdere Männer der Wissenschaft, darunter Stilisten ersten Ranges, ıben sich jener Unregelmäfsigkeit in weit ausgedehnterem Mafse edient, als man gemeiniglich annimmt. Dies gilt insbesondere on Wolfgang Goethe, der die Sprache doch, wie kaum ein anderer, is in ihre feinsten Nüancen beherrschte, „dem kein Ton versagte auf der unendlichen Leiter der Töne, in denen sich das beegte Menschenherz ausspricht, dem alle zu Gebote standen vom chmeichelnden Hauche bis zum ingrimmigen Titanentrotze“.

Wendungen wie: „Die Unglücklichen, denen man nicht helfen, ıe nicht erquicken konnte“, „Eine Kontroverse, die ich wegıfs und ein heiteres Naturgedicht dafür einlegte, weswegen

er mich schalt, jedoch später mein Verfahren billigte" finden sich bei Goethe in ungemessener Zahl. Selbst Schiller ist nicht frei davon, z. B. wenn er sagt: „Seht da die Verse, die er schrieb und seine Glut gesteht". Schopenhauers vorzüglicher und sachgemäfser Stil ist bekannt. Unter den charakteristischen Aussprüchen, welche Hermann Frommann „Arthur Schopenhauer", drei Vorlesungen Jena 1872, anführt, findet sich S. 71—72 auch einer über den unglückseligen Scharfsinn, mit welchem kleinliche Naturen in den objektivsten harmlosesten Bemerkungen persönliche Anspielungen wittern; dieser schliefst mit den Worten: „so dafs sie in ihrer Verletzbarkeit den kleinen Hunden gleichen, denen man, ohne sich dessen zu versehen, so leicht auf die Pfoten tritt und das Gequieke anzuhören hat". Aber nicht genug; selbst in den wissenschaftlichen Büchern, welche Schulmänner und Gelehrte mit glänzenden Namen wie Seyffert, Halm, Schneidewin, Döderlein, Nägelsbach u. a. ausdrücklich für die Jugend geschrieben haben, sind jene Anakoluthieen eingebürgert. So ist es geradezu auffallend, wenn Nägelsbach in seiner „Lateinischen Stilistik für Deutsche", 4. Aufl., S. 458 ausdrücklich zur Vermeidung schleppender Unterordnung die Koordination von Relativsätzen vorschlägt und demgemäfs, zugleich Krebs' Antibarbarus tadelnd, folgende freie Musterübersetzungen giebt: Cic. Fin. V 76: „Oder soll ein Jüngling Dinge lernen, die er immerhin vortrefflich begriffen haben und deswegen doch nichts wissen kann?" und Cic. Fam. IV 2: „Ich fürchtete, du möchtest in der Entfernung erfahren, was du jetzt nicht siehst und ebendeswegen in meinen Augen viel besser daran bist als wir, die wir es sehen". Hier hat entweder ein Fehler des Satzbaues Platz gegriffen, um eine Härte desselben zu vermeiden, ist also ein Übel für das andere genommen, — oder Nägelsbach hat jene Anknüpfung eines Demonstrativs statt eines Relativs stilistisch für berechtigt gehalten. — In der Lutherschen Bibelübersetzung sind solche Konstruktionen nicht selten wie Ps. 103, 5: „Der deinen Mund fröhlich macht und du wieder jung wirst wie ein Adler" u. a. m.

Wie hat sich der korrigierende Lehrer solchen Anakoluthieen gegenüber zu verhalten? Nach der Ansicht des Unterzeichneten hat er sie nicht zu dulden, aber anders zu behandeln als die sonst üblichen wirklichen Stilfehler der Jugend. Indem er die dem logischen Sinn entsprechende grammatische Formulierung bei stilistischer Abrundung finden läfst, wird er doch nicht umhin können, auf den richtigen Kern und den historischen Anlafs zu jener abnormen Parataxis aufmerksam zu machen. Dieser Forderung sollen die nachstehenden Untersuchungen entgegenkommen.

1) Der nächstliegende Anlafs zu jenem Konstruktionswechsel ist stilistischer Natur. Da die Häufung der Relativsätze und namentlich die Wiederholung der Relativa häufig nicht nur einen Mifsklang erzeugt, sondern auch die Auffassung des Sinnes etwas

erschwert, so sucht der Stilist instinktiv und halb unbewufst diese Mängel durch die mehr abrundende, aber logisch hier nicht zutreffende Form des zusammengezogenen Satzes zu beseitigen.

2) Sodann ist der Übergang des Relativsatzes in einen koordinierten Demonstrativsatz auch durch jenes Streben nach parataktischer Ausdrucksweise begründet, welches ursprünglich wohl allen — insbesondere aber den indogermanischen — Sprachen eigen ist. Die Sprache der Kindheit sowohl der Völker wie der Individuen ist vorwiegend parataktisch. Die Sprachforscher haben nachgewiesen, dafs alle Hypotaxis aus der Parataxis, dafs die Relativa aus den Demonstrativen sich mit der fortschreitenden Geisteskultur erst allmählich herausgebildet haben. (Vgl. z. B. Windisch in den Studien zur griechischen und lateinischen Grammatik, herausg. von G. Curtius; Delbrück, Über die Resultate der vergleichenden Syntax u. a. m.) Wo wir z. B. sagen würden: „Ein Jäger schofs den Vogel, welcher auf dem Baume safs, sobald er ihn bemerkte“, sagte der einfache Naturmensch etwa: „Der Jäger kam zum Baume. Auf dem Baume bemerkte er einen Vogel. Der Jäger schofs den Vogel.“ Diese parataktische und einsilbige Art sich auszudrücken tritt auch in unserer kultivierten Zeit immer wieder da hervor, wo der Mensch der ursprünglichen Naturstufe näher steht, also in der Kindheit, in der Krankheit und in der Erregung. Man höre nur, wie Kinder, selbst noch Schüler der Quarta, eine Geschichte nacherzählen. Sie drücken sich meist parataktisch aus mit den Partikeln „und da“. Wie kurz und bündig drückt sich der Erregte, wie einsilbig der Kranke aus. Statt vieler Beispiele, wie sie sich bei Herodot, Thukydides und besonders bei den Rednern, bei Cäsar, Livius und namentlich in Ciceros Reden finden, mögen hier zwei Stellen Platz finden: Lysias XII 14, wo der Redner angstvoll den Damnippos anruft: *Ἐπιτήδειος μέν μοι τυγχάνεις ὤν, ἥκω δ' εἰς τὴν σὴν οἰκίαν, ἀδικῶ δ' οὐδέν, χρημάτων δ' ἕνεκα ἀπόλλυμαι· Σὺ οὖν .. μοι πρόθυμον παράσχου .. εἰς τὴν ἐμὴν σωτηρίαν.* Die deutsche Volkssprache würde sich ähnlich ausdrücken: „Du kommst mir gerade recht, ich flehe dich an, ich bin unschuldig, man verfolgt mich, rette mich.“ Vgl. eine ähnliche Stelle in der oratio obliqua bei Cicero Verr. V 160: *queri coepit, se civem Romanum in vincla esse coniectum, sibi recta iter esse Romam, Verri se praesto advenienti futurum.* Vgl. Verr. IV 27. 52 u. a. m.

Bekannt ist die an parataktischen Verknüpfungen so reiche Natursprache Homers (vgl. Grumme, De parataxis Homericae quodam genere. Gera 1878. Vgl. Progr. 1880. Bursian, Jahresbericht 1881 S. 260—262), ferner die naiv anreihende Darstellung des Herodot, die *λέξις εἰρομένη*, der die *λέξις κατεστραμμένη* des Thukydides gegenüber steht, die rhetorische Parataxe der Redner (vgl. Rehdantz, Index zu Demosthenes I 1 Parataxis;

Gebauer, de hypotacticis et paratacticis argumenti e contrario formis qu. rep. apud oratores atticos Zwickau 1877 u. a. m.). — Wie weit auch sonst noch die parataktische Satzform für die hypotaktische Gedankenverbindung bei den alten und zum Teil auch den modernen Klassikern herrscht, gedenke ich auf Grund umfassender Stellensammlungen in einer späteren Untersuchung zu beweisen. Es sei schon hier bemerkt, dafs alle Arten von subordinierten Sätzen, insbesondere aber die konzessiven, komparativen und relativen Nebensätze, in zahllosen Beispielen durch die protasis hypotactica vertreten sind. So ist die Figur der Hendiadys nichts anderes als attributive Parataxe statt der Hypotaxe; die lateinischen Partikeln *item ac*, *simul ac*, *pariter ac* u. s. w. sind wie das griechische *τὸ αὐτὸ καί* u. s. w. in der Form noch parataktisch. Z. B. Hom. *B* 242 *Αὐτίκ' ἔπειθ' ἅμα μῦθος ἔην τετέλεστό τε ἔργον.* „Gesagt, gethan.“ Sall. Iug. 97 *Simul cognovit et (atque) ipsi hostes aderant.* Vgl. Tac. Ann. IV 25 u. a. Dafs die hypothetischen Vordersätze (Negation *μή*) den Begehrungssätzen angehören, weil in ihnen ursprünglich ein parataktischer Imperativ steckt, habe ich in den „Beiträgen zur griechischen Schulgrammatik“ Zeitschr. f. d. Gymn. 1882 S. 424 nachzuweisen gesucht. Man beachte Sätze wie Sophokl. Antig. 768 *δράτω, φρονείτω μεῖζον, ... τὰ δ' οὖν κόρα τάδ' οὐκ ἀπαλλάξει μόρου.* Ebenda v. 1168 *Πλούτει τε γὰρ ... καὶ ζῆ τύραννον σχῆμ' ἔχων ... τὰ δ' ἄλλα οὐκ ἂν πριαίμην.* Cic. Verr. II 57 *Attendite, iam intellegetis.* Liv. IX 3, 12 *Servate modo ... ea est* u. a. m. Wieland, Oberon:

„Du teurer Ort, wo ich das erste Licht gesogen,
Den ersten Schmerz, die erste Lust empfand;
Sei immerhin unscheinbar, unbekannt,
Mein Herz bleibt ewig doch zu dir gezogen.“

N. T. „Thue das, so wirst du leben.“

Insbesondere bedeutsam für unsere Untersuchung ist die weitausgedehnte Vertretung koordinierter Hauptsätze statt der Relativsätze. Ganz abgesehen vom griechischen und lateinischen Sprachgebrauch sei hier nur auf wenige deutsche Stellen verwiesen, z. B. Nibelungen 1148, 3: *ergezet si dër leide, unḍ* (= *die*) *ir mir habet getân.* 2086, 1: *ich mane iuch dër gendden und ir mir habt gesworn.* 2075, 1, 2: *mit weinunden augen* **und** *hëtes vil getân.* 1293, 1: *al di wile unt Etzel bi Kriemhilte stuont.* (Schleicher, Deutsche Sprache S. 303.) Schiller:

„Und mufs ich so dich wiederfinden
Und (= der ich) hoffte mit der Fichte Kranz
Des Sängers Schläfe zu umwinden?“
„Ein Regenstrom aus Felsenrissen,
Er (= der) kommt mit Donners Ungestüm“ u. s. w.

Ideale: Wie aus des Berges ... u. s. w.

3) Noch bedeutsamer aber scheint auf die uns zur Betrachtung vorliegende Parataxe von Relativ- und Demonstrativsätzen im Deutschen der Einflufs eingewirkt zu haben, welchen das griechische und römische Sprachidiom als weltherrschende Gelehrtensprachen teils indirekt auf die Entwicklung der deutschen Sprache ausübten, teils direkt noch immer durch die Lektüre der klassischen Autoren auf den höheren Lehranstalten ausüben.

Griechische und lateinische Worte, Redewendungen und Bilder haben sich in weit gröfserer Zahl, als man gemeiniglich glaubt, in der deutschen Sprache festgesetzt. Vgl. u. a. meine Abhandlung: „Die poetische Sprache in der deutschen und antiken Lyrik (Metaphern, Metonymieen und Personifikationen) in Masius' Jahrb. f. Pädag. 1870 S. 361—383. Insbesondere aber sind durch das Medium der Lutherschen Bibelübersetzung, der vielfach das griechische Gepräge noch sichtbar anhaftet, biblische Worte und Wendungen gleichmäfsig in alle Schichten der Gesellschaft hinauf- und hinabgedrungen. Dafür bieten zahlreiche Belege: Büchmanns „Geflügelte Worte", 1. Abtlg., sowie die Schrift des bekannten Germanisten Robert Boxberger: „Die Sprache der Bibel in Schillers Räubern", Programm Realsch. Erfurt 1867. Mit den griechischen Redeweisen haben auch griechische Satzformen meist aus der Lutherschen Übersetzung Eingang in die Volkssprache gefunden, z. B. die Abundanz der Negationen in Wendungen: „Saget niemand nichts". „Ich habe keinen nicht gesehen." „Was du nicht willst, dafs dir geschicht, das thu auch keinem andern nicht." Im Lateinischen führen nur *neque* und *ne-quidem* nicht die Aufhebung der ersten Negation herbei; auch das Gotische ist frei von jener dem Griechischen eigenen Abundanz der Negationen, die sich indes schon wieder im Mittelhochdeutschen zeigt, z. B. Iw. 578; Parz. 473, 17; Nib. 176, 4; vgl. Wackernagel, Fundgr. 1, 269—306; Zarncke, mhd. Wörterb. 2, 1, 320; Hahn, mhd. Gramm. 439. Auch sonst finden sich unabhängig von Luther im Deutschen griechische Konstruktionen, wie z. B. der oben erwähnte Imperativus condicionalis und concessivus: „Thue das, so wirst du leben" u. s. w.; der imperativische bei Homer so gebräuchliche Infinitiv, der offenbar von einem elliptischen δεῖ, χρή abhängt, namentlich bei kurzen Befehlen: Abwarten! Antreten! Stehen bleiben! u. s. w.

Nicht minder einflufsreich hat sich die lateinische Sprache für den deutschen Satzbau erwiesen, z. B. im empirischen Perfekt, welches in Verbindung oder mit Hinzudenkung von *saepe*, *plerumque*, „oft", „manchmal" u. s. w. eine relativ gültige Erfahrung ausspricht wie der griechische Aorist mit πολλάκις. „Vorgethan und nachbedacht, hat manchem schon grofs Leid gebracht". Überbleibsel von der freien Stellung des Prädikats bei Luther und Späteren werden unten erwähnt werden. Zwar sind die Zeiten vorüber, wo der von römischer Sprachweise durchtränkte Gelehrten-Jargon sich in Schule und Leben und namentlich in der Inter-

pretation der Klassiker breit machte, wo Wendungen nicht selten waren, wie diejenige, welche noch vor drei Jahrzehnten ein berühmter Schulmann vor seinen Schülern gebrauchte: „Welches, dafs ihr dasselbige nicht thun sollt, ich euch wie oft schon verboten habe“. Aber immerhin ist der Einflufs der klassischen Sprachen auf unsere Denk- und Redeweise unverkennbar geblieben.

Quo semel est imbuta, recens servabit odorem
Testa diu!

Somit glaube ich im allgemeinen die Fundstätten bezeichnet zu haben, wo der unserer Betrachtung vorliegende Gebrauch der parataktischen Relativsätze ursprünglich zu suchen ist. Es wird nun unsere Aufgabe sein, unter den massenhaft in der antiken und deutschen Litteratur kursierenden Beispielen dieser Anakoluthie eine gewisse Ordnung und Stufenfolge festzustellen. Aufser den vom unterzeichneten Verfasser selbst gesammelten Beispielen sind benutzt worden: a. griechische Sätze aus Raphael Kühners ausführlicher Grammatik der griechischen Sprache § 561 ff., sowie aus K. W. Krügers griechischer Sprachlehre § 59, 2 A. 6 und § 60, 6 A. 1—4; b. lateinische Sätze aus Drägers historischer Syntax der lateinischen Sprache II S. 483 ff. und Raphael Kühners ausführlicher Grammatik der lateinischen Sprache § 198, aufser denen noch andere Grammatiken verglichen sind; c. Beispiele deutscher Klassiker in Dan. Sanders Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache S. 81—82 unter bezügliche Fürwörter 7, sowie in Engeliens Grammatik der neuhochdeutschen Sprache § 149, 11. Speziell Beispiele aus Goethe enthalten Lehmann, Goethes Sprache § 31, Teipel, Programm Coesfeld 1846 u. a. m. Goethe ist citiert teils nach der Ausgabe Stuttgart 1827, 55 B., teils nach späteren Ausgaben z. B. 1840, 40 B., 1867, 12 B.

Der parataktische Übergang aus dem Relativsatz in einen Demonstrativ- oder Hauptsatz ist, wie wir gesehen haben, in den alten Sprachen wie in der deutschen vorhanden und durch analoge Vorgänge begründet, aber nicht gleichmäfsig in allen zur Herrschaft gelangt. Im Griechischen ist dieser Gebrauch durchaus zur Regel geworden; im Lateinischen und Deutschen dagegen bildet die Parataxe wirklicher Relativa die Regel, jener Sprachgebrauch aber die Anomalie, jedoch mit dem Unterschied, dafs wir an den immerhin ziemlich zahlreichen Abweichungen des lateinischen und auch noch des altdeutschen Sprachgebrauches kaum Anstofs nehmen, dagegen durch die ebenso zahlreichen Beispiele des neuhochdeutschen Sprachgebrauchs uns stets befremdet fühlen und bei ihnen den Eindruck des Fehlerhaften nicht verwinden können. Woher kommt das?

Nach meiner Ansicht einfach daher, weil die freiere Stellung und Beweglichkeit der Worte speziell des Prädikats ohne Rücksicht auf Haupt- und Nebensatz, wie in den alten Sprachen,

so noch im Mittelhochdeutschen sich durchgreifend von der strengeren Regel des Neuhochdeutschen unterscheidet. Während dort der Übergang in die Form des Hauptsatzes sich nicht so greifbar markiert, mufs es uns im Neuhochdeutschen befremden, wenn an den Relativsatz ein Hauptsatz sich knüpft, dessen Prädikat analog dem Relativ- und Nebensatze am Ende der Periode steht, was sonst bei Hauptsätzen mit mehr als zwei Satzgliedern doch unzulässig ist. Und doch ist diese freiere Bewegung, nämlich die im Griechischen, Lateinischen und Altdeutschen übliche resp. zulässige Stellung des Prädikats am Ende des Hauptsatzes auch sonst noch nicht ganz selbst in unserer heutigen Sprache verklungen. Beispiele: Nibel. 503, 4 *dar nâch ie ranc min hërze, sol ich daz verendet hân* u. a. m. Vgl. dazu die Beispiele oben S. 10. Bei Luther ist der Gegensatz zwischen Haupt- und Nebensatz nicht immer bemerkbar. So sagt er (Erlang. Ausg. II 1, 8): Ob nu leider es zu Rom also stehet, dafs wol besser tuchte, so ist doch die und kein Ursach so grofs noch werden mag, dafs man sich von derselben Kirchen reissen adder scheiden soll; ja je ubeler es do zugeht, je mehr man zulaufen und anhangen soll. — Über die Confessio Augustana schreibt er aus Koburg: sie gefällt mir fast wol und (sc. ich) weifs nichts daran zu bessern noch zu ändern; würde sich auch nicht schicken, denn ich so sanft und leise nicht auftreten kann. Bei seinem Vergleiche mit Melancbthons Charakter sagt er: „darum meine Bücher viel stürmisch und kriegerisch sind" u. a. m. Im Psalm 139 hat Luther v. 12 übersetzt: „Denn auch Finsternis nicht finster ist bei dir." Im Katechismus 3. Hauptstück, 5. Bitte: „denn wir täglich viel sündigen und wohl eitel Strafe verdienen. Beckmann, Beschreibung der Chur- und Mark Brandenburg V 2, 3, § 14 läfst etwa im 16. Jahrh. den Räuber Heine Kleemann aus seiner Höhle „Klemens Kuhle im Hainholz bei Pritzwalk" in einem Fehdebrief schreiben: „Ihr ehrwürdigen Rathmannen, Bürgermeister und die ganze Gemeinde von Pritzwalk! Ihr wohl wisset, dafs ihr unsern ehrwürdigen Vater mit Unrecht getödtet habt ..; so sollt ihr auch wissen, Ihr lieben Bürger, dafs ichs rächen werde" u. s. w. Dieser Gebrauch hat sich nachher noch lange in Sprüchwörtern und in der neuhochdeutschen Poesie erhalten, z. B.: „Den Unzufriedenen niemand begehrt". „Die taube Ähre stolz zum Himmel steigt, die fruchtbeschwerte still zu Boden neigt." Ein Sinnspruch von Goethe: „Was im Leben uns verdriefst, man im Bilde gern geniefst." Bei Uhland: „Doch als er's wog in seiner Hand, das Schwert er viel zu schwer erfand. Der alte Schmied den Bart sich streicht." In Wallensteins Lager von Schiller unter anderen: „Wer's nicht nobel und ehrlich treibt, lieber weit von dem Handwerk bleibt." Vgl. Toggenburg: „Nach dem Fenster noch das bleiche stille Antlitz sah" u. a. m.

Wo diese Schlufsstellung des Verbums im Hauptsatze absichtlich beibehalten ist, um den Jargon früherer Zeiten und der darin auftretenden Personen charakteristisch auszuprägen, wie in Kirchenliedern, Sprichwörtern, Sagendichtungen, z. B. von Uhland, in Goethes Faust, in den Balladen und Romanzen sowie in „Wallensteins Lager“ von Schiller u. dgl., da hat sie einen bestimmten, nämlich sprachhistorischen Wert. Man wird aber diese Unregelmäfsigkeit in den sonstigen poetischen Erzeugnissen unserer besseren neueren Dichter, wie z. B. bei Schiller, von Platen, vergeblich suchen und auch bei Goethe nur selten finden; und wenn subalterne Dichter der Gegenwart sich noch dieser Freiheit bedienen, so greift man wohl nicht fehl, wenn man sie auf eine Reimnot zurückzuführen sucht, durch welche der Fehler nicht entschuldigt werden darf.

Aus diesem selben Grunde wird man auch im neuhochdeutschen Prosastil die parataktische Anknüpfung von Demonstrativsätzen, deren Verbum wie im Relativsatze am Ende steht, nicht für legal ansehen dürfen, so zahlreiche Beispiele auch von namhaften Stilisten sich in der Litteratur finden.

Es bedarf kaum der Erwähnung, dafs es sich in allen den folgenden Erörterungen und Stellen nur um koordinierte Relativsätze, also nicht um solche handelt, denen ein neuer Relativsatz untergeordnet ist, in welchen Fällen von allen Sprachen selbstverständlich nur das Relativpronomen, im Deutschen „der“ mit „welcher“ wechselnd angewendet wird, z. B. *Ἔδοξε τῷ δήμῳ τριάκοντα ἄνδρας ἑλέσθαι, οἳ τοὺς πατρίους νόμους συγγράψουσιν, καθ' οὓς πολιτεύσουσιν.* Nach Xen. *Legatos ad Caesarem mittunt, quorum Divico princeps fuit, qui bello Cassiano dux Helvetiorum fuerat.* Caes. „Er wohnte neben einem Hause, in welchem eine der stolzesten Courtisanen sich aufhielt, die man jemals in Rom reich und beliebt gesehen hatte“ Goethe.

Wir unterscheiden nun folgende Konstruktionsfälle:

Koordinierte Relativsätze.

1) Sätze, welche bei gleichem Kasus des Relativpronomens das letztere meist nicht wiederholen, sondern regelmäfsig zusammengezogen werden.

2) Sätze, welche bei ungleichem Kasus des Relativpronomens das letztere der Regel gemäfs besonders ausdrücken resp. wiederholen.

3) Sätze, welche bei ungleichem Kasus des Relativums das letztere nicht wiederholen wie die Sätze s. 1.

4) Sätze, welche bei ungleichem Kasus des Relativums für das letztere einsetzen: a. das Personal- resp. Possessiv-Pronomen der 1. Person, b. das Personal- resp. Possessiv-Pronomen der 2. Person, c. das Personal- resp. Possessiv-Pronomen der 3. Person oder ein Demonstrativum, d. ein Demonstrativ-Adverbium.

5) Sätze, welche an vorausgehende Relativsätze parataktisch angeknüpft werden, ohne doch mit jenen ein gemeinsames Bezugswort zu haben oder überhaupt ihnen logisch koordiniert zu sein.

6) Sätze, welche in freier Anknüpfung an einen Relativsatz anakoluthisch die Form eines Hauptsatzes annehmen.

Die Fälle 1—2 entsprechen streng den Regeln der Grammatik und Logik, die Fälle 3—6 weichen mehr oder weniger von den Regeln ab.

1) Zusammengezogene Relativsätze bei gleicher Kasusform.

a. In allen Sprachen pflegt regelmäfsig das zweite Relativ zu fehlen, z. B. *Ἀνὴρ ὃς παρ' ἡμῖν ἦν καὶ* (ὃς) *ὑπὸ πάντων ἐφιλεῖτο· ὃν ἐθαυμάζομεν καὶ* (ὃν) *πάντες ἐζήλουν.* — *Qui se humanis vitiis contaminavissent et* (*qui*) *se totos libidinibus dedissent* Cic. Tusc. I 72. Cäs. BG. I 3, 5. IV 34, 4 u. a. m. — „Was ist der Arbeit Ziel und Preis, der peinlichen, die mir die Jugend stahl, das Herz mir öde liefs und unerquickt den Geist?“ Schiller (1822) 6, 94.

b. Des rhetorischen Nachdrucks (Anaphora) oder der Klarheit wegen kann jedoch auch die gleiche Form des Relativs (meist ohne Bindewort) wiederholt werden, z. B.

ἃς δ' αὖ σὺ βάκχας εἶρξας, ἃς συνήρπασας· Eurip. Bacch. 443: *οὐκ ἐν ᾧ κεῖνται μᾶλλον, ἀλλ' ἐν ᾧ ἡ δόξα αὐτῶν . . . καταλείπεται.* Thuk. II 42, 2. Xen. Anab. I 7, 3 (ἧς καὶ ἧς).

Quis est nostrum liberaliter educatus, cui non educatores, cui non magistri sui atque doctores, cui non locus ipse . . . in mente versatur? Cic. p. Planc. 81. „Es ist der Jüngling, der mit Psychen sich vermählte, der mit im Rat der Götter Sitz und Stimme hat“ Goethe (1827) 9, 110; vgl. 53, 179; der — der — was — was — deren — deren — 20, 78.

c. Endlich findet sich, wiewohl selten, bereits bei gleicher Kasusform der unregelmäfsige Übergang zum persönlichen resp. Demonstrativpronomen wie nachher, s. Nr. 4, z. B.: *Ῥοδίους, ὧν τοὺς πολλούς φασιν ἐπίστασθαι σφενδονᾶν καὶ τὸ βέλος αὐτῶν καὶ διπλάσιον φέρεσθαι τῶν Περσικῶν σφενδονῶν* Xen. Anab. III 1, 16. *ἧς ἐγὼ οὔτ' ἂν εἴποιμι μήθ' αἱ ξυμφοραὶ παραπλήσιοι γένοιντο αὐτῆς* Aesch. III 128. Vgl. Dem. XL 56. *ἣ . . . καὶ ταύτῃ* Hdt. IX 21. Matthiä II § 472, 3. Pflugk ad Eur. Andr. 651. Teipel, Lpz. Archiv f. Phil. u. Pädag. 1842 S. 506 nebst lateinischen Beispielen. *Quibus . . . saluti fuit atque is profuit* Plaut. Capt. 552. — *quem . . . neque illum* Ter. Ad. 306. — *eas leges quibus . . . eisque* Cic. Phil. I 24. — pro Arch. poet. 31, Verr. IV 9. — *quem . . eumque* Cic. Tusc. V 8, cf. V 17. — „Ich eilte ihm die neuesten Scenen des Faust mit, die er wohl aufzunehmen schien, sie auch, wie ich nachher vernahm, gegen andere Personen mit entschiedenem Beifall beehrt hatte.“ Goethe.

2) **Relativsätze, mit Wiederholung des Relativums bei ungleicher Kasusform.**

Die besondere Wiederholung des Relativums bei ungleichem Kasus ist im Griechischen selten, im Lateinischen und Deutschen dagegen die Regel. Im Griechischen sind nur wenige Beispiele vorhanden, welche zeigen, dafs das zweite Relativ meist nur a. in der Anaphora, oder b. dann besonders ausgedrückt wird, wenn das Demonstrativ nachfolgt; endlich c. da, wo der erste Relativsatz nur eine Nebenbemerkung oder Umschreibung, also einen wesentlichen Bestandteil des Hauptsatzes selbst bildet.

ὃν ἔφασκεν ὑφ' ἡμῶν ἠνδραποδίσθαι καὶ παρ' οὗ τοσαῦτα ἡμᾶς ἔχειν, τοῦτον ἐξαιρούμενος εἰς ἐλευθερίαν Ps. Isokrates 17, 14. *ἐν ᾧ σχήματι μεγίστη ἡ πόλις ἐτύγχανε . . . καὶ ὅπερ ἐδέξατό τις, τοῦτο ξυνδιασώζειν* Thuk. VI 89, 5. *τὰς πύλας ᾗ ἐσῆλθον καὶ αἵπερ ἀνεῳγμέναι ἦσαν* Thuk. II 4, 3. *τὸ δὲ χωρίον οὗ νῦν ἡ πόλις ἐστὶ καὶ ὃ πρῶτον ἐτειχίσθη* Thuk. VI 4, 3. *οἷον αὐτὸ ὑπολαμβάνω καὶ οἷον αὐτοῦ ἐπιθυμῶ ἀκοῦσαι* Plat. Euthydem. 278 e. *ἧς κέκτησθε καὶ (ὕπερ) ἧς ὑμᾶς ἐγὼν εὐδαιμονίζω* Xen. Anab. I 7, 3.

Quis tam esset ferreus, qui eam vitam ferre posset cuique non auferret fructum voluptatum omnium solitudo? Cic. Lael. 87. *qui — quibusque* Cic. Tusc. I 72. *Nos qui — et quibus* Cic. d. or. III 16. *quibus — quosque* Caes. b. G. I 28, 5. *Aratus eos, quos ipse restituerat, quorum bona alii possederant, egere iniquissimum arbitrabatur* Cic. off. II 23. *qua — quam* Cic. fin. II 5. *quos — qui* Cic. Tusc. V 23 u. a. m. „Gottes Freund und der Pfaffen Feind war der Wahlspruch, den Mansfeld auf seinen Münzen von eingeschmolzenem Kirchensilber führte und dem er durch seine Thaten keine Schande machte“ Schiller 14, 163. — „Natalie hatte verschiedene Blumen von seltsamer Gestalt gebrochen, die Wilhelm völlig unbekannt waren und nach deren Namen er fragte“ Goethe 20, 196. — Vgl. 23, 26. 48, 798. 19, 65. 17, 109. 20, 78 u. a. m.

Da diese Verbindung im Lateinischen und Deutschen die regelmäfsige ist, so genügen diese wenigen Beispiele statt vieler.

Bei dieser Gelegenheit wird auf die in den fremden Sprachen mehrfach vorkommende grammatische Inkoncinnität hingewiesen, welche sich in der logischen Koordination eines Adjektivums oder Participiums mit einem folgenden Relativsatze zeigt. Z. B. *Τὰ μὲν οὖν κατηγορημένα πολλὰ καὶ περὶ ὧν ἐνίων μεγάλας καὶ τὰς ἐσχάτας οἱ νόμοι διδόασι τιμωρίας* Dem. XVIII 12 u. a. m. Im Latein steht dann im Relativsatz der Coniunctivus consecutivus. Z. B. *Xenophon leniore quidem sono usus est et* (sc. *talis*) *qui illum impetum oratoris non habeat* Cic. de orat. II 58. Vgl. I 25. Brut. 35. Off. III 32. Liv. II 56, 3. VI 34, 11. 35, 5. XXIV 37, 3. XXXIV 1, 1. Suet. Tit. 3. Tac. A. II 88. Hist. I 10. Curt. III 3, 8.

.iv. Frag. 50. Spart. Hadr. 4. Capit. Ant. Pius 1. Ant. Ph. 1. Vgl. Dräger § 480. Kühner § 194, 7. So sehr üblich im Französischen: *et qui.* — Deutsche Beispiele bei Engelien § 149, 13: „Es kommt vieles auf die Beobachter an und was für eine Seite man abzugewinnen weifs" Goethe. „Er hatte einen guten Grund in den Sprachen und was man sonst zu einer gelehrten Erziehung rechnet, gelegt" Goethe. „Ein lebhafteres und näher liegendes Interesse ... und welches von bürgerlichen Verhältnissen durchaus unabhängig war, fing an ... zu beseelen" Schiller. „Im Jahre 1531 wurde die Börse gebaut, die prächtigste im ganzen damaligen Europa, und die ihre stolze Aufschrift erfüllte" Schiller. „Ich werde eine fromme Frau an Ihnen haben und die nicht stolz auf ihre Frömmigkeit ist" Lessing.

3) Relativsätze, welche auch bei ungleichem Kasus das zweite Relativum weglassen und aus dem ersten einfach ergänzen, analog dem Fall 1.

Dieser Fall tritt im Lateinischen in der Regel nur dann ein, wenn das zweite Relativum im Nominativ oder allenfalls Accusativ stehen würde, spezieller wenn diese aus einem vorhergehenden Genetiv, Dativ oder Ablativ ergänzt werden, seltener, wenn der Nominativ aus dem Accusativ oder umgekehrt zu ergänzen ist; übrigens nur in der 3., nicht in der 1. und 2. Person. Im Griechischen ist der Gebrauch freier und nicht streng durch die Kasusformen bedingt; im Deutschen wird er als Härte empfunden. *Ἀριαῖος ὃν ἡμεῖς ἐθέλομεν βασιλέα καθιστάναι καὶ (ᾧ) ἐδώκαμεν καὶ (παρ' οὗ) ἐλάβομεν πιστά, ἡμᾶς κακῶς ποιεῖν πειρᾶται* Xen. Anab. III 2, 5. *Οὓς ἡ μὲν πόλις ἀπήλασε, σοὶ δ' ἦσαν φίλοι* Dem. 18, 82. *αἳ δοκοῦσι .. καὶ (ὧν) ἐμοὶ πρέποι ἂν ἐπιμελομένῳ* Xen. Oec. 4, 1. *Οὓς κεν εὖ γνοίην καὶ (ὧν) τοὔνομα μυθησαίμην* Homer *Γ* 235. *ᾧ ἔπι πόλλ' ἐμόγησα, δόσαν δέ μοι υἷες Ἀχαιῶν* *Α* 162. Vgl. Xen. An. III 1, 17. IV 7, 2. Plat. Civ. 533d. Plat. Conviv. 201b. Plat. Menex. 239c. Isocr. Paneg. 38. Thuc. II 41. Eurip. Suppl. 862. Hom. *β* 114. *ι* 110. *Ν* 634 u. a. m. Vgl. auch Krüger § 60, 6, 1. Kühner § 561.

Lateinische Beispiele finden sich bei Dräger, Historische Syntax § 481 a—k nach den Kasus geordnet. Z. B.

a) *qui fatetur et (quem) non timeo* Cic. Cat. II 17; vgl. de or. II 43.

b) *quae amisi .. aut .. facta sunt* Sall. Jug. 14, 16. *quos Volux adduxerat neque (qui) affuerant* ebd. 101, 5; vgl. 31, 18. Cic. d. or. I 165. Ter. Ad. 84.

c) *cuius inclusione contentus non eras (quem) interficere volueras, patria privare cupiebas* Cic. in Vat. 10, 14; vgl. Liv. IX 1, 9.

d) *cui tradiderat iusseratque* Liv. X 29, 3; vgl. Cic. Off. I 21.

e) *quo utimur et non praebetur* Cic. Verr. IV 9. Fin. II 76.

f) *de quo audistis et pervagatum est* Cic. Verr. IV 64.

g) *quibus imperasset neque contulissent* Bell. Alex. 56; vgl. Cic. Tusk. I 72; Plaut. Rud. 291; Liv. VII 23, 9; Lact. V 1, 13.

h) *quem pertulit civitas paretque* Cic. off. II 23; vgl. Plaut. Amph. 425.

i) *quae delata esset aut ... privarentur* Capitol. Pert. 7.

k) *qui conflictatur neque commovetur animus* Ter. Andr. 66.

Deutsche Beispiele von Goethe:

„Wems Herze schlägt in treuer Brust und ist sich rein, wie ich bewufst" u. s. w. 1, 190. „Wohin er ihr einmal folgte und sie beten sah" 18, 172. „Von dem ich Ehre genug davon trug und (bei dem ich) das Glück nicht mehr als billig versuchen wollte" 34, 95. „Wendungen, die ich hundertmal gehört und als an hohlen Klängen mich geärgert hatte" 19, 147. „Eine kurze Relation, welche ich hier einschalte und sodann noch einige Partikularitäten hinzufüge" 25, 228. „Ich erinnerte mich ... seiner Auktion, der ich von Anfang bis zu Ende beiwohnte und ... manches erstand" Goethe. „Ein Flügel stand in der Mitte, an den sich sogleich die einzige Tochter des Hauses niedersetzte und ... spielte" Goethe. „Gründe, welche der Begleiter bescheiden und geduldig aufnahm, aber (trotz deren er) doch zuletzt bei seiner Meinung beharrte" Goethe. „Was jeder Handwerksbursch' im Grund des Säckels spart, | zum Angedenken aufbewahrt | und (für dessen Erhaltung er) lieber hungert, lieber bettelt" 11, 126. „Eine Gesellschaft, an die ich nicht gedacht habe und (bezüglich deren) mir auch nicht aufgefallen ist, dafs wir Subalternen nicht hinein gehören" Werthers Leiden. „Cellinis guter Humor, den man durchgängig bemerkt und ... sogleich wieder zum Vorschein kommt" 29, 172. „Was entschieden viele Nachteile hat und (wodurch) der Einzelne gezwungen wird, ein jedes Gespräch unwillkürlich zu hören" Bastiano 21. „Seht da die Verse, die er schrieb und (in denen er) seine Glut gesteht" Schiller 68a. „Jenes Rauchkollegium ..., welches der erste Friedrich Wilhelm gestiftet und (in welchem er) durch seine Autorität das Tabakrauchen veredelt hat" Tieck, Ges. Nov. 8, 294. „Indessen hatte der Jesuit der jungen reizenden Komtesse Palffy einen Wink gegeben, den sie sofort verstand und (auf den) sie sich ihm in unauffälliger Weise näherte" Sacher Masoch, Hofgesch. 1, 148. „Dessen dritte Ausgabe mir vorliegt und (das) später noch öfter aufgelegt wurde" Grimm, Wörterbuch 1, XX. Düntzer, Erklärung zu Hom. Il. 5, 729 sagt: „in den man ... steckte und dann das Joch umschlang." Vgl. auch die Stelle aus Schopenhauer oben Absatz 1.

4) **Relativsätze, welche bei ungleichem Kasus statt des zweiten Relativums ein persönliches oder demonstratives Fürwort resp. Adverbium setzen.**

Wie im Fall 3 ist dieser Übergang im Griechischen regelmäfsig, im Lateinischen und Deutschen unregelmäfsig, aber trotzdem sehr häufig vorkommend. Im Deutschen wird die Stellung des Verbum finitum am Ende des Satzes als Härte empfunden. Der Übergang erfordert bei der Beziehung auf die 1. und 2. Person notwendig den Ausdruck des betreffenden Pronomens. Beispiele dafür (a—b) sind aber im Griechischen und Latein selten, im Deutschen gar nicht dem Verf. begegnet. Bei der 3. Person ist im Griechischen das Fürwort notwendig nur, wo die Deutlichkeit es erfordert (c—d).

4a—b. **Übergang des Relativs in das Pronomen der 1. und 2. Person.**

ὃς πᾶσι δόλοισιν ἀνθρώποισι μέλω καί μεν κλέος οὐρανὸν ἵκει Homer ι 20. *Ὅςτις ἐμφανῶς θεοῖς ἐχθαίρομαι μισεῖ δέ μ' Ἑλλήνων στρατός* Soph. Aj. 458. *ὃν ... με* Eur. Ph. 1596. *Ἡμᾶς, οἷς κηδεμὼν οὐδείς πάρεστιν ἐστρατεύσαμεν δ' ἐπ' αὐτόν* Xen. *Οἰκία πολὺ μείζων ἡ ὑμετέρα τῆς ἐμῆς, οἷ γε οἰκίᾳ μὲν χρῆσθε, γῇ τε καὶ οὐρανῷ, κλῖναι δ' ὑμῖν εἰσιν ὁπόσαι γένοιντ' ἂν εὐναὶ ἐπὶ τῆς γῆς* Xen. *Mater, te appello, tu quae curam somno suspensam levas Neque te mei miseret, surge et sepeli natum* Pacuv. bei Cic. Tusc. I 106. *Quid tibi futurum sit, quem et Narbone hoc consilium cum C. Trebonio cepisse notissimum est et ob eius consilii societatem, cum interficeretur Caesar, tum te a Trebonio vidimus sevocari* Cic. Phil. II 34.

4c. **Übergang des Relativums in ein Pronomen person. der 3. Person resp. Demonstrativum.**

Zahlreiche Beispiele hierfür namentlich bei Homer: *Ὃς μέγα πάντων Ἀργείων κρατέει καί οἱ πείθονται Ἀχαιοί* Homer *Α* 78. *οὗ — ἑ* *Κ* 243, *Η* 171, *Μ* 300, *Ν* 634. *ὅου κράτος ... Θόωσα δέ μιν τέκε.* α 70, β 54, 113. *ὅςτις λέγει μέν, τὰ δ' ἔργα αἴσχρ' ἐστὶν αὐτοῦ, τοῦτον οὐκ αἰνῶ ποτε.* Eurip. *Οἷος ἔλαμψε ... οὔτε τοιοῦτον ἔλαμψε* Arist. Av. 1712. *τὸν ἐτίμα καὶ οἱ ... οὗτος* Her. III 34. 120; II 40; VIII 62. *εἰςπίπτουσιν εἰς οἴκημα μέγα, ὃ ἦν τοῦ τείχους καὶ αἱ πλησίον θύραι ἀνεῳγμέναι ἔτυχον αὐτοῖ.* Thuk. II 4, 5; vgl. dagegen 4, 3. *Σῆμα ὅ ἐστιν — καὶ ἐν αὐτῷ θάπτουσιν* Thuk. II 34, 4. *ἐπὶ γῆν ἐν ᾗ οἱ πατέρες ἡμῶν ... Μήδων ἐκράτησαν καὶ παρέσχετε αὐτὴν εὐμενῆ* Thuk. II 74. *ὃς ... καὶ αὐτόν,* Xen. Cyr. III 1, 38. VIII 1, 46. *ὃ δὴ διώκει μὲν ἅπασα ψυχὴ καὶ τούτου ἕνεκα πάντα πράττει* Plat. Civ. 505 e. 395 d. 533 d.

ἣν — αὐτῆς Plat. Phil. 12b. Gorg. 452d. Hipp. 1, 289d. Meno 90e. Euthyd. 301e. Theaetet. 192a. Menex. 241e. *οἳ θαλάττης μὲν ἦρχον . . . ὑφίστατο δ' οὐδὲν αὐτούς* Dem. IX 47. *οἷς οὐκ . . . οὐδ' αὐτούς* Dem. III 24. *νόμους οὓς . . αὐτοῖς δὲ* Isokr. *Ἃ δι' ἑτέρων ἐπράχθη καὶ οὐ χαλεπὸν ἦν περὶ τούτων πυθέσθαι . . .* Lys. *Πράξεις ἃς ἐν ἀρχῇ μὲν ἅπαντες ὑπέλαβον . . . ὕστερον δὲ τὰς αὐτὰς ταύτας ἔγνωσαν* Isokr. Vgl. Äschin. in Ctesiph. p. 510, Lys. 153, 13. *Ἀριαῖος, ὃν . . . καὶ οὗτος πειρᾶται* Xen. Anab. u. a. m. Neben dem Relativ steht das Demonstrativ zuweilen sogar in demselben Satze, z. B. *ποταμὸν ὃς . . . δεύτερος οὗτος* Hdt. IV 44. *γυναῖκα ἣν . . . τήνδε* Eurip. Andr. 651. 709. *ὃς . . . ἐκεῖνος* Xen. R. Lac. 10, 4. *ὧν . . . αὐτῶν* Plat. Menex. 239d. Phaed. 99b u. a. m. Dieser Übergang findet sich auch bei gleicher Kasusform. Vgl. oben 1c.

Omnes tum fere, qui nec extra urbem hanc vixerant, nec eos aliqua barbaria domestica infuscaverat, recte loquebantur Cic. Brut. 258. *quem Phliuntem ferunt venisse eumque . . . disseruisse* Cic. Tusc. V 8. *quod suum quaeque retinet nec discedit ab eo* ebd. V 38; I 106; III 16. *quem . . . fregit . . . ferocitatemque eius repressit* Cic. Off. II 40. *quae — nec his* ebd. II 3, 12. *quorum — per eosdemque* ebd. II 5, 18. *species, quam intuens in eaque defixus* Cic. or. 2, 9. *Themistocles, ad quem . . . accessisse dicitur eique artem memoriae pollicitus esse se traditurum* Cic. d. or. II 299; vgl. II 68, 276. *quam vim eandemque* Cic. Acad. I 29. *quo — neque id* Cic. Fin. II; 5 V 1. Vgl. d. nat. d. 24; Brut. 78. 258; de leg. III 4. *qui Siciliam tenere nullo negotio potuit, et, si tenuisset, omnes boni ad eum se contulissent* Cic. Att. X 16, 3. *cum quo nec eum* Liv. XXIII 8, 3 (übrigens hier bei verschiedener Person); *quae — expiantique ea* ebd. XXIII 36, 10; vgl. Liv. I 31, 3; III 19, 3; IV 30, 14; IX 1, 9; XXI 46, 10; XXIII 8, 3; XXIII 9; XXIV 11, 7; XXXVI 10, 1. *quas . . . adulterosque earum* Tac. Ann. III 24. *quae veniunt — sed vis eorum* Lael. VII 11, 9. Bei der Verbindung durch *et — et*, *nec — nec*, *aut — aut* und bei der Negation des zweiten Satzes ist dieser Übergang sogar notwendig.

Andere Beispiele lateinischer Parataxe in Relativsätzen Teipel, Leipz. Archiv f. Phil. u. Päd. 1842 S. 506. Wopkens, Lect. Tull. I 19 S. 144 ff. Holtze, Synt. pr. scr. L. I S. 389. Grysar, Stil S. 206. Ebhardt, De anacoluthorum usu S. 8. Piderit zu Cic. Brut. 74, 258.

„Da droben ist die Taube, nach der Francesko so lange geschossen und sie niemals getroffen hat“ Goethe 34, 347. „Unglückliche, denen man nicht helfen, sie nicht erquicken konnte“ Goethe 30, 107. „Dieser Bemühung kam durchaus jene freie, gesellige, bewegliche Lebensart zu Hilfe, welche mich immer mehr anzog, an die ich mich gewöhnte, und zuletzt derselben mit voller Freiheit geniefsen lernte“ Goethe 25, 253. „Besonders

ber wollte man ihr Betragen gegen den Fürsten nicht rühmen, n dessen Stelle sie sich gewissermafsen gesetzt und gegen einen Willen kühnlich Unverantwortliches unternommen" Goethe 0, 184. „In diesen Augenblicken trat ein ansehnlicher Mann zu ım, den er zwar als einen sehr aufmerksamen Zuhörer bemerkt nd demselben schon nachgefragt hatte" Goethe 19, 21. Medaillen, worauf ein jeder Herr ... eine Grille vorstellen liefs nd sie an der Mütze trug" Goethe 28, 64. „Begier, in der du ebtest, von ihr dich zu befreien strebtest" Goethe 2, 143. Auf die Rechte des Bettlers trotzte, dem man wohl ein Almosen ersagen, ihn aber nicht beleidigen dürfe" Goethe, Wahlverw. c. 6. „Eine Höhe, von da man zu einem lustigen Wäldchen elangte und beim Heraustreten aus demselben sich auf den elsen dem Schlosse gegenüber befand" Goethe ebd. c. 7. „Die ıan berühren, aber sich nicht in dieselbe eindrängen darf" oethe, Wahrh. u. Dicht. (11, 365). „Die Elemente sind als olossale Gegner zu betrachten, mit denen wir ewig zu kämpfen aben und sie nur durch die höchste Kraft des Geistes bewältien" Goethe. „Scenen des Faust, die ... sie auch" Goethe. Familie, von der ich ... viel Sonderbares vernahm und von inigen ihrer Glieder selbst noch manches Wunderbare erlebte" oethe. D. Sanders citiert noch Stellen von Goethe 16, 227. 6, 17; 22; 66; 68; 103; 204; 210; 221; 17, 401; 2, 350; l, 162; 201; 219; 224; 284; 14, 148; 23, 399 u. a. m.

„Der Hut, den sie grade bog und seine Bänder durch die inger gleiten liefs" Gutzkow, Ritter 5, 168. „Die Federn, die m Winde verfliegen oder die jungen Vögel sie auffangen und hre Nester mit ausfüttern" Auerbach, Deutsche Abende 211. „Von einem Schulrektor, den er aus seiner Jugend her kannte, len er auch ab und zu später noch gesprochen, ihm auch wohl ei Matthea's Vater begegnet war, den er jedoch seit manchen ahren nicht mehr gesehen hatte" Roquette, Nov. 360. „Sie ührten zwei Pferde herbei, die ... gejagt und dann auch mit chwertern zerhauen und alle Stücke ihres Fleisches ins Schiff eworfen wurden" J. Grimm, Kl. Schriften. „Wie ein Meer, las nicht still sein kann und seine Wellen Kot und Unflat auswerfen" Jesaias 57, 20. „Wie Mücken, die den Sonnenstrahl uffangen, und, indem ihre Flügel beglänzt erscheinen, in ihnen ler Wahn erwacht, als glänzten sie durch sich selbst" Charlotte von Schiller an Knebel 457.

Beispiele aus der Schullitteratur: So sind manche Stellen ler homerischen Sprache nachgebildet von Vofs, z. B. „Aber Antilochos sprang, wie der rasche Hund auf des Rehes blutendes Kalb anstürzt, das, weil aus dem Lager es auffuhr, schnell der auernde Jäger durchschofs und die Glieder ihm löste" Hom. I. 15, 580. „Bekannt ist, welche geschickte Anwendung von lieser Form Cicero in der Einleitung de imp. Cn. Pomp. gemacht

und ihr den Anstrich des Affektierten zu nehmen gewufst hat" M. Seyffert, Scholae lat. I S. 9. Ähnliche Stellen von Döderlein, Schneidewin, Nägelsbach unter 4 d.

4d. Übergang des Relativums in ein demonstratives Adverbium.

Ἀφίκοντο εἰς χωρίον, ὃ πόλιν μὲν οὐκ εἶχεν οὐδ' οἰκίας, συνεληλυθότες δ' ἦσαν αὐτόσε ἄνδρες καὶ γυναῖκες Xen. An. IV 7, 2. *ἔνθα βασιλεύς τε μέγας δίαιταν ποιέεται καὶ τῶν χρημάτων οἱ θησαυροὶ ἐνθαῦτά εἰσι* Her. IV 44. Bei gleicher Beziehung *ᾗ καὶ ταύτῃ* vgl. Her. IX 21. S. Nr. 1.

Da im Griechischen und Lateinischen demonstrative Adverbia meist mit Kasusformen sich decken, so sind Beispiele dieser Art selten oder unter 4c zu suchen. Der Übergang von *unde*, *ubi* und *quo* in *inde*, *ibi* und *eo* dürfte nach dieser Analogie sich wohl konstatieren lassen. Häufiger ist jener Übergang in das Demonstrativ-Adverb in der deutschen Sprache, welche an solchen Formen nicht arm ist.

Deutsche Beispiele.

„Ein einzig mal hatte er eine gewisse leidenschaftliche Kontroverse gegen einen ungerechten Tadler eingeschoben, die ich wegliefs und ein heiteres Naturgedicht dafür einlegte, weswegen er mich schalt und jedoch später, als er abgekühlt war, mein Verfahren billigte" Goethe 18, 107. „So mufs ich dir gestehen, dafs ich schon einige Zeit etwas auf dem Herzen habe, was ich dir vertrauen mufs und möchte und nicht dazu kommen kann" G. 17, 5. „Eine Abschrift, die ich dann meinem Vater überreichte und dadurch denn soviel erlangte, dafs . . ." G. 21, 198. „Zugluft abzuwehren, gegen die er eine übertriebene Empfindlichlickkeit zeigte und deshalb manchmal mit seiner Frau in Widerspruch geriet" G., Wahlverw. I 7, 275. „Ich habe mir von allen diesen Worten und Glossen . . . ein sorgfältiges alphabetisches Verzeichnis verfafst, das ich gelegentlich . . . bekannt zu machen gedenke, mich also hier nicht dabei aufhalten will" Grimm, Kl. Schr. „Auf welches Land der Herr, dein Gott, Acht hat und die Augen des Herrn, deines Gottes immerdar darauf sehen" 5. Mos. 11, 12. „Federn, die — sie — mit füttern" Auerbach. „Seine Zähne zum Gefängnisgitter machen, hinter welchen sie jeder ganz deutlich sieht und dabei lacht" Börne, Par. Br. 6, 202. Aus der Schullitteratur vgl. die oben Absatz 2 citierten Beispiele aus Nägelsbach, Lat. Stilistik. Ferner: „Kreon, weil er auf den Gedanken geraten ist, Tiresias sei bestochen, einen Gedanken, den er festhält und seine Wendungen im folgenden danach zuspitzt" Schneidewin zu Sophokl. Antig. 1036. „Die Schilderung der Erbschleicherkunst (Hor. Sat. II 5), die man, so scheint es, als den Grundtypus der Horatianischen Satire ansieht, von ihr

gern auf den Geist der übrigen schliefst und deshalb in Horaz mit Vorliebe einen epikuräischen Spötter über Moralphilosophie erkennt" Döderlein zu Hor. Sat., Vorw. S. XIII. „Nach neunjähriger Vorarbeit bietet der Verf. (Pyl) hier die Geschichte jenes Klosters, dessen meisten Grundbesitz Herzog Bogislav XIV. im Jahre 1634 der Greifswalder Hochschule geschenkt und dadurch erst ihre gedeihliche Entwicklung gesichert hat" Haag in v. Sybels Histor. Zeitschr. B. 50 S. 520.

5) Parataktische Anknüpfung eines logisch untergeordneten Nebensatzes an einen übergeordneten Relativsatz.

Im Griechischen und Lateinischen erscheint ein solcher parataktisch angefügter Satz formell fast wie ein Hauptsatz, während im Deutschen die Endstellung des Verbums den Charakter des voraufgegangenen Nebensatzes bewahrt. Charakteristisch bleibt für diesen Fall immer die logische Unterordnung.

Beispiele.

ἰχθύων, οὓς οἱ Σύροι θεοὺς ἐνόμιζον καὶ ἀδικεῖν οὐκ εἴων οὐδὲ (d. i. komparativischer Nebensatz = „sowenig wie") *τὰς περιστεράς* Xen. An. I 4, 9. *ἡμᾶς, οἵτινές σε οὐχὶ ἐσώσαμεν οὐδὲ σὺ σαυτόν* (wie vorher) Plat. Crit. 46 a. *ἥκει γὰρ ἐπὶ τὴν εἰς Λακεδαίμονα κατοίκισιν αὐτήν, ἣν ὑμεῖς ὀρθῶς ἔφατε κατοικεῖσθαι καὶ* (= ὡς) *Κρήτην ὡς ἀδελφοῖς νόμοις* Plat. Leg. 683 a. *καὶ πρῶτον ἃ τοῦ βασιλέως κατηγοροῦσι καὶ* (etwa = *ἐν ᾧ* temporaler oder lokaler Nebensatz) *διὰ τὴν ἐμὴν σπουδὴν οὔ φασιν ἐθέλειν αὐτὸν ἀπογράφεσθαι τὴν δίκην* Antiph. 6, 41. *τῶν πατέρων, οἳ τὴν Ἑλλάδα ἠλευθέρωσαν, ἡμεῖς δὲ* (= während wir) *οὐδ' ἡμῖν αὐτοῖς βεβαιοῦμεν αὐτὸ* Thuk. I 122, 3. *ἐπαινέτου, ὅστις ἔπεσι μὲν τὸ αὐτίκα τέρψει, τῶν δ' ἔργων* (während) *τὴν ὑπόνοιαν ἡ ἀλήθεια βλάψει* Thuk. II 41, 4. *Οὐκ ἤδη ἀνέγκλητος ἂν εἴης ἐν τῇ πατρίδι ᾗ σε τιμᾷ καὶ σὺ* (= ὃς) *πράττεις τὰ κράτιστα* Xen. *Ἐγὼ ἤδη σοι λέγω, ὅτι ἣν ἄλλοι τε μακαριωτάτην ἐνόμιζον εἶναι βιοτὴν καὶ ἐγὼ συνεγίγνωσκον αὐτοῖς, ταύτην καὶ ἐγὼ νῦν ἔχων διάξω* Xen. *Ἀνόητον ἐπὶ τοιούτους ἰέναι ὧν κρατήσας τε μὴ κατασχήσει τις καὶ μὴ κατορθώσας μὴ ἐν τῷ ὁμοίῳ καὶ πρὶν ἐπιχειρῆσαι ἔσται* Thuk. *Δαρεῖον Κῦρος μεταπέμπεται ἀπὸ τῆς ἀρχῆς ἧς αὐτὸν σατράπην ἐποίησε καὶ στρατηγὸν δὲ ἀπέδειξε πάντων* Xen. An.

Zahlreicher noch sind hierfür Dichterstellen vorhanden; aus Sophokles: *ὑφ' ὧν θάνοι μὲν αὐτός, τὴν δὲ* (= ὥστε) *τίκτουσαν λίποι* Oed. R. 1246. *τῆς μάχης πέρι ἧς νῦν ἔχονται κἀπαναίρονται δόρυ* Oed. Col. 424. *ἐφ' ἃς τὸ πρῶτον ἵκου καὶ κατέστεψας πέδον* ebd. 467. *ὅτου πρῶτον μὲν . . . ἐστιν ἑστία, ἔπειτα δ' ἱκέτης . . . τίνει* ebd. 634. *ὃν μήτ' ὀκνεῖτε μήτ' ἀφῆτ' ἔπος κακόν* ebd. 731. *ἃς τρέμομεν . . . λέγειν*

... *τὰ δὲ νῦν τιν' ἥκειν λόγος οὐδὲν ἄξονθ'* ebd. 129. 133. *τοιοῦτον οἷον οὐδὲ φωνῆσαί τινι ἔξεσθ' ἑταίρων οὐδ' ἀποστρέψαι πάλιν* ebd. 1403. *Σὺ δ' ἢ κατ' οἴκους ὡς ἔχιδν' ὑφειμένη λήθουσά μ' ἐξέπινες οὐδ'* (= *ὃς οὐκ*) *ἐμάνθανον* Antig. 531.

Am gebräuchlichsten ist diese naive Art der parataktischen Anknüpfung bei Homer. Vgl. die Abhandlungen von Grumme, Gera 1878. 1880, z. B. *οὐδ' ὅτε περ Σεμέλης οὐδ' Ἀλκμήνης ἐνὶ Θήβῃ* (*ἠρασάμην*), *ἥ ῥ' Ἡρακλῆα κρατερόφρονα γείνατο παῖδα, ἡ δὲ Διώνυσον Σεμέλη τέκε* Ξ 323. ... *καὶ ἄλλων μῦθον ἄκουε, οἵ σέο φέρτεροί εἰσι, σὺ δ' ἀπτόλεμος καὶ ἄναλκις* B 201 u. a. m.

In allen diesen Verbindungen zeigt sich dasselbe naturwüchsige Streben nach Parataxe, welches auch in anderen als Relativsätzen uns begegnet, z. B. *τίπτε βέβηκας, ἀτυζομένῃ δὲ ἔοικας* O 90. *οὕνεκ' Ἀχιλλεὺς ἐξεφάνη, δηρὸν δὲ μάχης ἐπέπαυτο* Y 43. *ἔγνως ὡς θεός εἰμι, σὺ δ' ἄσπερχες μενεαίνεις* X 10; vgl. B 463; Y 247; Φ 50. *ἡμεῖς δὲ ... οἱ δὲ* Thuk. I 86, 2. *ἀποφανῶν τῷ χρησμῷ, ὅτι οὑτοσὶ ἐμοῦ σοφώτερός ἐστι, σὺ δ' ἐμὲ ἔφησθα* Plat. Apol. c. 6; vgl. 32; Gorg. 483 c; Phaed. 94 b; Sophist. 226 b.

Seltener sind die Beispiele aus dem Lateinischen. *sacra, quae obliviani dederant et aut Romana sacra susceperant* Liv. I 31, 3. *prodigiis, quae ... nuntiabantur expiantique ea haud facile litari haruspices respondebant* Liv. XXIII 36, 10. *naufragium exponere, in quo colligendo reficiendaque salute communi omnia reperientur* Cic. p. Sest. 15 (final = *ad reficiendam salutem*) *quem etiam ... impulisti eamque petitionem comparasti, quae moveret* Cic. Phil. II 98. *insuper adlatae a Vespasiano litterae, quas Flaccus pro contione recitavit vinctosque, qui attulerant, ad Vitellium misit* Tac. Hist. IV 24 (= *quo facto*); vgl. Agric. 31, 11. *quam sedem somnia volgo vana tenere ferunt foliisque sub omnibus haerent* (= *haerentes*) Verg. Aen. VI 283. *ferre ... duroque intendere* ebd. V 403; vgl. 507. *neque induit arma* IX 90.

Im Deutschen sind solche Verbindungen nicht eben selten, aber wegen der Wortstellung hart und daher zu verwerfen. Zunächst begegnen sie uns in der Lutherschen Bibelübersetzung. Z. B. „Der deinen Mund fröhlich macht und (= macht, dafs) du wieder jung wirst wie ein Adler“ Psalm 103, 5. „Was jeder Handwerksbursch im Grund des Säckels spart, zum Angedenken aufbewahrt und (= indem er) lieber hungert, lieber bettelt“ Goethe 11, 126 (vgl. übrigens oben zu Nr. 3). „Verlassen habe ich Feld und Auen, die eine tiefe Nacht bedeckt mit ahnungsvollem heil'gem Grauen in uns die bessre Seele weckt (= indem sie)“ Goethe 11, 50. „Vordertatze, die der Knabe fortsingend anmutig streichelte, aber (wobei er) gar bald bemerkte, dafs u. s. w.“ Goethe 19, 141. „Ich entkam mit grofser Schnelligkeit diesem

landel, von dem ich Ehre genug davontrug und (= da ich) das
lück nicht mehr als billig versuchen wollte" Goethe 34, 95.
„Es entführt ihm ein grofser Seufzer, den er zu verbergen sucht
und (= indem er) ganz aufser sich ist" Goethe 9, 262. „Sie
at mich, einige Äpfel anzunehmen, das ich that und (= worauf
ch) den Ort des traurigen Andenkens verliefs" Goethe, Werthers
eiden. „Das er denn zuliefs und (= indem er) dem Bedienten
erbot zu kommen" Goethe ebenda. „Sie that einige Fragen,
ie er kurz beantwortete und (= worauf er) sich an den Pult
tellte zu schreiben" Goethe ebenda. „Die ich aber lebhaft ab-
hnte und (= wobei ich) mir vorbehielt u. s. w." Goethe, Wahrh.
. Dicht. „Darauf wagte Anton den Hals des Schwarzen zu
treicheln, was der Pony wohlwollend aufnahm und (= worauf
r) seinerseits dem Fremdling die Rocktaschen beroch" Freytag,
oll u. Haben I S. 16. „So dafs sie den kleinen Hunden gleichen,
enen man, ohne sich dessen zu versehen, so leicht auf die
foten tritt und (= infolgedessen man) das Gequieke anzuhören
at" Schopenhauer. Vgl. übrigens auch unter Nr. 3. „Eine Ver-
igung, die jedoch Pompejus wieder aufhob und (= indem er)
er Herrschaft der Seleuciden ein Ende machte" Halm zu Cic.
err. IV § 61. „Hier hatte ihn nun der Zufall sogleich mit Mary
usammengeführt, was er als einen Wink des Himmels betrachtete
nd (= indem er) keinen Augenblick zweifelte, dafs dies einfältige
ing leicht von ihm gewonnen werden könnte" Novellenschatz
3, 49 Mügge. „Veronika rief die Kleine, welche Florian auf
en Boden stellte und (= damit er) nach seiner Kammer hinauf
prang". Schweichel, Bildschnitzer 2, 369. Vgl. Gegenwart 2, 393 a,
aul Lindau. Andere Beispiele unter Nr. 3—4 lassen sich allen-
lls auch unter diesem Gesichtspunkte der in Nr. 5 behandelten
gischen Unterordnung betrachten.

6) Übergang des Relativsatzes in die Form eines Hauptsatzes.

Zum Schlufs mag noch einer Unregelmäfsigkeit Erwähnung
eschehen, die verhältnismäfsig seltener auftritt und in das Gebiet
er eigentlichen Anakoluthe zu verweisen ist; ich meine die Ver-
retung eines beigeordneten zweiten Relativsatzes durch einen
lauptsatz, sowie den Übergang aus dem Nebensatz in den Haupt-
atz überhaupt. Im Griechischen und Lateinischen deckt sich
ieser Fall meist mit den früheren, namentlich unter 4 und 5
rörterten, da ja die Stellung des Verbums einen Unterschied
wischen Neben- und Hauptsatz meist nicht erkennen läfst.
llenfalls gehört hierher auch der Übergang aus dem Attributiv-
atz, also auch dem Participium in das Verbum finitum und um-
ekehrt. Z. B. τὸν μὲν βαλών, τὸν δ' ἕτερον πλῆξ' Hom.
Γ 145. s. Γ 80; Θ 347; Λ 127; Χ 247; Ξ 324. 417. Ο 90;
Τ 46; Υ 43; Φ 50. ὀστέα πύθεται ὄμβρῳ, κείμενα ἐπ' ἠπεί-

ϱον ἢ εἰν ἁλὶ κῦμα κυλίνδει Hom. α 162. βάλλων . . . ἄλλον δὲ . . . καταβαίνει Pind. Pyth. 8, 108; Isthm. 3, 18; Soph. Oed. R. 817. 947—948; Eurip. Herc. f. 653; Hec. 854. ἄλλα τε ἐπιφραζόμενος καὶ . . . ἐπεπόμφει Xen. I 85; III 53. 152; V 37; VI 21. 25; VIII 78. 87. 136; IX 3. ἄλλῳ τε τρόπῳ πειράσαντες καὶ μηχανὴν προςήγαγον Thuk. IV 100; vgl. I 52. 57. 67; II 29. 60; VI 18; VII 47. μάρτυρα μὲν παρασχόμενος . . . παρεκελεύετο δέ. Dem. 57, 11; Ol. 3, 24; Xen. Comm. II 1, 30; Cyr. V 4, 29; Hell. II 3, 19; An. I 3, 15; Plat. Sophist. 222; Lykurg. 100. Die Umkehrung, nämlich der Übergang vom Verbum finitum in ein logisch koordiniertes Participium, gehört nicht streng hierher. Beispiele: Pind. Isthm. 2, 61; Her. I 8, 116; IX 56; Xen. Cyr. I 3, 1 ἔρχεταί τε . . . καὶ ἔχουσα. Im Lateinischen vgl. Kühner § 588, 2.

Accessum est ad Britanniam meridiano tempore neque (= *quo tempore non*) *in eo loco hostis est visus* Cäs. BG. V 8. *quales sunt, quae . . . versantur, addat* (sc. *ad quod genus*), *si quis volet, etiam laudationes.* Im übrigen vgl. unter 4 und 5. Im Deutschen gehören hierher zunächst die Stellen, wo ein Hauptsatz gleich das Relativ überhaupt vertritt. *Ergezet si dër Leide und ir ir habet getân* Nibel. 1148, 3; vgl. 2086, 1; 2075, 1, 2; 1293, 1. Vgl. oben. Sodann in der Anknüpfung: „Er war einer von den Personen, die schwer zu befriedigen sind, und, wenn sie zufälliger Weise sich auf etwas werfen, das ihnen gefällt, so malen sie sich's nachher so trefflich in ihrem Gehirn aus, dafs sie niemals glauben, wieder so etwas Herrliches sehen zu können“ Goethe 35, 31. „Die Frau Markgräfin, in Künsten und mancherlei guten Kenntnissen thätig und bewandert, wollte auch mit anmutigen Reden eine gewisse Teilnahme beweisen, wogegen wir uns zwar dankbar verhielten, konnten aber doch zuhause ihre schlechte Papierfabrikation . . . nicht ungeneckt lassen“ G. „So war ich dem Verdammten zu vergleichen, dem ein holder Engel mild lächelnd hinaufwinkt, aber mit glühenden Krallen fest gepackt hält ihn der Satan und des frommen Engels Liebeslächeln, in dem sich alle Seligkeit des Himmels abspiegelt, wird ihm zur grimmigsten seiner Qualen“ Novellenschatz 1, 287, E. T. A. Hoffmann. Vgl. auch die Übersetzungsprobe bei G. Curtius, Gr. Gr. § 605. Noch freier sind folgende anakoluthische Übergänge, in denen nicht einmal eine logische Koordination stattfindet: „Aber den Menschen, der alles erhält, wenn er tüchtig und gut ist, und der alles zerstreut und zerstört durch falsches Beginnen, diesen nimmt man nur so auf Glück und Zufall ins Haus ein und bereuet zu spät ein übereiltes Entschliefsen“ G., Herm. u. Doroth. VII 1—7; I 144 ff.; IX 35—40. „Aber ich weifs auch noch, dafs, was du bittest von Gott, das wird dir Gott geben“ Ev. Joh. 11, 22. „Welcher, ob er wohl in göttlicher Gestalt war, hielt er's nicht für einen Raub, Gott gleich sein“ Phil. 2, 6.

Mit diesen letzten Erscheinungen sind wir an der äufsersten 'enze der überhaupt zulässigen Unregelmäfsigkeiten und somit n Ziele unserer Aufgabe überhaupt angelangt. Unsere Unterchung wird sicher ergeben haben, wie sehr wir Deutschen in serem Denken und Reden nicht blofs die Erben der Griechen id Römer sind, sondern überhaupt auch unseren indogermaniben Ursprung nicht verleugnen können.

Wittstock. Richard Grofser.

Warum machen die Schüler Fehler?

Wie mancher Vater, wie mancher Lehrer und wieviel Schüler lbst mögen schon geseufzt haben: „Warum ist diese Arbeit :ht besser, warum die Fehler?" und sie werden die Frage nicht auf den Grund haben beantworten können. Fehler werden mer wieder gemacht, und auch ich bin nicht imstande das tsel zu lösen; nur einige Umstände, die dazu mitwirken, und teils mehr, teils weniger im Bereiche des Lehrers liegen, will zusammenstellen und will prüfen, wo gröfsere Milde, wo gröfsere renge am Platze ist.

Ich gehe von der Voraussetzung aus, dafs niemand absichta einen Fehler macht, sei es um den Lehrer zu ärgern oder n abschreibenden Nachbar zu täuschen: ich halte solche Motive ausgeschlossen und glaube, dafs jeder Schüler, auch der ilechteste, seine Arbeit fehlerlos zu vollenden wünscht. Freilich mir und meinen Mitschülern unvergefslicher Lehrer, der wegen nes Wissens, seiner Arbeitskraft, seiner hohen Gedanken und ner Aufopferung für die Schüler eine an feurige Begeisterung ›nzende Verehrung genofs, schien anders darüber zu denken. wufste nämlich unter anderem durch die in kürzesten Zwischenmen als fällige oder freiwillige Arbeiten gelieferten Aufsätze d Übersetzungen die Leistungsfähigkeit der Schüler in einem ade zu steigern, dafs gewifs mancher als Student zurückdenkend staunt hat, und hatte für gewöhnlich nur drei Prädikate: war e Arbeit, wie meistens, ganz oder fast fehlerlos — „vorzüglich", ar sie nicht völlig gelungen — „vortrefflich", war sie fehlerhaft ler mifslungen — „warum?" Dieses dritte Prädikat erregte ısere gröfste Beschämung, unser Lehrer gab keine Erklärung ırüber, aber es kann kaum anders gedeutet werden als so, dafs in der Macht des Schülers gestanden hätte, die Fehler zu vereiden, und es sich nicht einsehen liefse, warum er sie trotzdem ›macht. Wohl ruht die Lösung unserer Frage in den letzten ründen menschlicher Schwäche, es ist das alte 'Posse non ›ccare', welches nie werden kann zu einem 'Non posse peccare'; ›er sehen wir uns näher nach den Dingen um, welche das 'Posse ›n peccare' zur Voraussetzung hat.

Der Lehrer hat also nach allen Regeln der Theorie die ersten Deklinationsübungen z. B. im Griechischen vorgenommen, hat eine leichte, kurze Schreibübung entworfen und langsam mit Wiederholungen diktiert; er bekommt nun die Hefte und hofft, daſs alle alles richtig haben, und siehe da: nur zehn haben ohne Fehler, und ein Schüler, von dem er es nicht einmal erwartete, hat sogar fünfzehn schwere Fehler und sieben leichte. Das nächste Mal haben nur fünf ohne Fehler, jener eine hat sich zusammengenommen und nur zehn Fehler gemacht, ein anderer aber hat diesmal zwanzig. Der Schüler weint, der Lehrer ärgert sich (nämlich über sich) und der Vater nimmt einen Hauslehrer an. Dadurch wird es aber nicht besser; sehen wir uns vielmehr die Fehler an!

Da hat z. B. einer eine Vokabel ausgelassen, ein anderer hat *νόμος* in der Mitte mit zwei *μ* geschrieben, ein dritter das Wort mit *λόγος* verwechselt, ein vierter hat Buchstaben übersprungen, ein fünfter im Dual *ὠ* statt *τὼ* geschrieben, ein sechster hat die erste Hälfte ohne Fehler und am Schlusse alles falsch. Das giebt genug zu denken.

Die fehlende Vokabel bedeutet noch nicht, daſs der Schüler schlecht gelernt hat; er konnte nur in der Hitze des Gefechts nicht darauf kommen; man denke die Aufregung in den Köpfen der Kleinen, zumal beim ersten Extemporale; dieselbe stört die Ideenassociation, und da der Schüler das Wort noch nicht im Zusammenhange gelesen hat, so wollte es ihm nicht einfallen.

Der zweite Fehler, die Verdoppelung der Konsonanten nach kurzem Vokal, beweist, daſs der Schüler mehr seinem Gehör gefolgt ist. War das Wort auch an die Tafel geschrieben worden? Ja, aber wahrscheinlich nicht oft genug, jedenfalls hat sich das Wortbild nicht dem Auge des Schülers eingeprägt.

Die Verwechslung der beiden Vokabeln *νόμος* und *λόγος* beruht auch auf einer Störung oder mangelhaften Beherrschung der Gedächtnisthätigkeit; auf welcher, das ist schwer zu ergründen. Vielleicht schwebte dem Knaben das Wort 'lex' vor, wie überhaupt nicht selten auch in ein und derselben Sprache Wörter verwechselt werden, die mit demselben Buchstaben anfangen, ein Fehler, der sogar das Symptom einer Gehirnaffektion sein kann.

Der Buchstabenüberspringer sodann kann entweder noch nicht schnell genug schreiben oder er schreibt zu schnell, nämlich schneller als der Lehrer diktiert; vor seinem geistigen Auge steht das Richtige, und er sieht nicht, daſs auf dem Papier etwas fehlt. Daſs ein Schüler zu schnell schreibt und dann, wie es gewöhnlich ist, vom Heft aufsieht, hätte der Lehrer bemerken und verbieten können.

Der fünfte, welcher *τὼ* nicht wuſste, hat an *ὁ* und *οἱ* gedacht und nach dieser Analogie auch den Nom. Dual gebildet. Er hatte also nicht schlecht gedacht, vielleicht hatte auch der Lehrer nicht

oft genug darauf hingewiesen, dafs hier eine Abweichung von der Analogie vorliegt.

Der sechste, dessen Fehler im Schlusse der Arbeit stehen, hat nicht die Kraft gehabt bis zu Ende besonnen zu bleiben, für ihn war die Arbeit zu lang.

Diese sechs Ingenia pflegen nun aber, zumal bei der Überfüllung einer Klasse, in mehr als einem Exemplar vertreten zu sein, haben auch wohl noch andere ihres gleichen, und auf sie mufs der Lehrer Rücksicht nehmen. Er darf nicht denken, dafs der Schüler bei späteren Arbeiten schon ruhiger sein wird, dafs falsche Schreibung oder Verwechslungen allmählich aufhören werden, dafs die Schüler sich von selbst an ein richtiges Tempo beim Schreiben gewöhnen, dafs falsche Analogie kein schlimmer Fehler sei, und dafs die Kraft, bis zu Ende besonnen zu bleiben, mit den Jahren kommen wird: er mufs dazu helfen, nicht indem er seine Forderungen allzusehr ermäfsigt — wir haben ja angenommen, dafs er eine leichte, kurze Schreibübung langsam mit Wiederholungen diktierte — sondern durch gröfsere Eindringlichkeit seines Unterrichts. Unsere Voraussetzung war, dafs er nach allen Regeln der Theorie unterrichtete, und das ist nicht ausreichend, wenigstens in dem Sinne, wie Theorie gewöhnlich verstanden wird. Die wahre Theorie wird vielmehr die Thatsache berücksichtigen, dafs man nicht lauter gleichmäfsig gut begabte Schüler vorauszusetzen hat, sondern den geistigen Mängeln und Schwächen möglichst entgegenarbeiten mufs. Bei dem einen ist, wie wir sahen, das Ohr mehr als das Auge ausgebildet, der andere ist zu zerstreut u. s. w., und allen soll ein fester, klarer Unterricht zu geistiger Ausbildung und Stärke verhelfen, es soll nicht nur eine Perception, sondern auch die Apperception eintreten. Nur festes, ruhiges Antworten, vollkommen deutliches Sprechen, genaues Vergleichen stählt den jugendlichen Geist, und diese Macht besitzt das Erlernen der alten Sprachen im höchsten Mafse. Auch hat es wirklich den Anschein, dafs der Tertianer sicherer in das Griechische einzudringen vermag, als ehemals der Quartaner.

Nun aber die übrigen, deren Fehler sich scheinbar nicht erklären lassen. Der eine hat gestern Geburtstag gehabt, der andere hat das Theater besucht, ein dritter hat sich mit seinem besten Freunde erzürnt, einem vierten ist der Vater schwer erkrankt, ein fünfter hat Zahnschmerzen gehabt, dem sechsten wollte die Feder nicht schreiben, der siebente hat einen Hauslehrer, der ihm zur Übung und um ihn gleich weiter zu fördern noch ein Dutzend Vokabeln mehr beigebracht hat, wieder einer hat Musikstunde oder französische Konversation gehabt und ein anderer hat sich ein neues Bibliotheksbuch geholt und es am Abend vorher vielleicht noch im Bett zu Ende gelesen. Der Lehrer ahnt oft gar nicht, woran es liegt, wenn die Erfolge mangelhaft sind; die Zerstreuungen der Jugend, die Unverständigkeit mancher Eltern

sind unsichtbare gefährliche Feinde, und besonders das Durchjagen von Büchern hat manchen Knaben auf lange Zeit oder auf immer der Fähigkeit beraubt, etwas mit Verstand zu lesen. Möchten doch die Eltern nicht alles von sich abwälzen und von der Schule verlangen, ihre Pflicht ist es ihren Kindern zu leben. Mir sagte einst der Vater eines unaufmerksamen Knaben: „Zwingen Sie ihn doch“. Ja wer einen Knaben, der täglich verträumt und verwirrt im letzten Augenblick zur Schule gelaufen kommt, wirklich aufzumerken zwingt, der kann auch einen Kranken ohne Beseitigung seines Schadens zwingen gesund zu sein. Der Eltern Pflicht ist es auch, in den Kindern das Gefühl der Verantwortlichkeit zu wecken, sie z. B. nicht für Unordnungen zu entschuldigen, wozu freilich die Bedingung ist, dafs sie die Unordnung nicht veranlassen. Nur wenig kann die Schule direkt thun, nämlich die Eltern bei Gelegenheit auf das Rechte und auf das Falsche aufmerksam machen, z. B. darauf, dafs die Schularbeiten bei Zeiten begonnen und ohne Unterbrechung vollendet werden müssen. Das übrige läfst sich nur durch Einwirkung auf die Schüler selbst erreichen. Man pflanze ihnen solche Liebe zur Sache ein, dafs sie wirklich allen Fleifs zu Hause darauf verwenden, sich das im Unterricht Besprochene einzuprägen. Auch hier soll die sittliche Kraft des Arbeitens wirken: es soll vor Zerstreuungen behüten, es soll auch über körperlichen Schmerz und über den Unmut des gedrückten Herzens erheben[1]).

Und noch mächtigere Einwirkungen soll das Arbeiten unschädlich machen, welche nicht von einmaligen, vereinzelten oder vorübergehenden Störungen herrühren: die Gleichgiltigkeit, welche nicht selten in der Überfütterung ihre Stütze hat und wie diese auf eine Überschätzung der materiellen Genüsse, auf frivole Verachtung geistiger Erhebung zurückzuführen ist, ferner den Leichtsinn der Schüler, der manchmal durch schlechte Elemente in einer Generation sich verbreitet, in welcher die Guten an Zahl oder Charakter noch zu schwach sind.

Ich komme nun zur zweiten griechischen Arbeit. Die Zahl der Fehlerlosen ist, wie oben gesagt, im Schmelzen; nur wenige haben besser geschrieben als das erste Mal, viele schlechter: mehrere haben die gleiche Fehlerzahl, und das bedeutet unter diesen Umständen schon einen Fortschritt. Diesmal haben aber die Schüler den Spiritus mit auffallender Gleichgiltigkeit behandelt, z. T. erst nach Vollendung des ganzen Wortes gesetzt, auch Kommata weggelassen, die Genetive sind nicht eingeschoben worden, sondern mit Zahlen oder Haken versehen, und mehrere Arbeiten haben am Schlufs keinen Punkt. Waren diese Dinge nicht als

---

[1]) Sollen die gerade in jenem Alter durch die beginnende Pubertät eintretenden Störungen des Blutumlaufs, aus welchen so viele Fehler zu erklären sind, zur Nachsicht verleiten? Sollte nicht die geistige Arbeit das richtige Mittel gegen eine ungesunde Sinnlichkeit sein?

halbe Fehler bezeichnet, zum Teil aber vom Lehrer selbst verbessert worden? Sollte das Einreifsen dieser Fehler nicht die Folge davon sein? Und was soll der Lehrer nun machen? Dafs er nicht selbst verbessern darf, sieht er wohl ein; nur eigenes Verbessern bessert, und sollte man die Stelle in der Korrektur auch dreimal und viermal sich vorlegen zu lassen genötigt sein. Aber den andern Punkt betreffend: wenn er sagt „von jetzt ab giebt es keine halben Fehler mehr“, so sehen das die Schüler als eine Härte an und schreiben es zu Hause lediglich dieser Härte zu, wenn aus ihrer nächsten Arbeit noch mehr Fehler herausgezählt werden.

Die Verlegenheit ist also grofs; aber dafs die Schüler etwas für hart halten, ist doch gegenüber dem Einreifsen der Fehler das kleinere Übel, und sollten auch aus der nächsten Arbeit mehr Fehler herauszuzählen sein, die dann folgende wird sicher besser ausfallen. Die Hauptfrage ist: war sich der Lehrer auch bewufst, mit welchem Rechte er ganze und halbe Fehler unterschied? Ich habe bis jetzt die Grenze nicht finden können, auch noch keine stichhaltige Definition gehört oder gelesen. Soll der Fehler im Spiritus nur ein halber sein und die Verwechslung von ὅρος und ὄρος, von ἥ und ἤ auch? Oder besitzt ein Schüler wirklich die Übersicht in der Wortstellung, wenn er nicht die Worte auch in der richtigen Reihenfolge schreiben kann? Man frage einmal den Lehrer des Französischen. Oder ist die falsche Interpunktion nur in wichtigen Fällen als Fehler zu rechnen? Es giebt für den Lernenden nichts Unwichtiges. Man spricht auch von Flüchtigkeitsfehlern — ja dann sind eben alles Flüchtigkeitsfehler, wenigstens im Auge des Schülers, der es ja nicht glaubt, dafs die Flüchtigkeit der gröfste Fehler ist.

Ich will durchaus nicht bestreiten, dafs manche Fehler für die Beurteilung schwerer ins Gewicht fallen, andere so unerheblich sind, dafs sie nicht angerechnet zu werden brauchen. Wird nur der Schüler genötigt, in der Korrektur das Bessere hinzuschreiben, so ist für diese letztere Art der Fehler hinreichend gesorgt, und die verschiedene Bedeutung der übrigen läfst sich ja durch die Ausdehnung, Richtung oder Verstärkung der Striche genügend markieren. Hier fühle ich mich schuldig anzugeben, was nun schliefslich überhaupt ein Fehler sei, umsomehr als in der Encyklopädie eine eingehende Erörterung über Fehler und Korrigieren nicht steht. Mir scheint ein Fehler wie überall so auch in den Schülerarbeiten das zu sein, was in seiner Konsequenz die Sache aufheben würde. Wie ein Fehler gegen die Staatsordnung das ist, was in seiner Konsequenz den Staat aufheben würde, so ist ein Sprachfehler eine Redeweise, die den Gesetzen der Sprache widerspricht. Wo also nicht ein Gesetz der Sprache verletzt ist — auch der Brauch ist Gesetz, z. B. die Stellung der Partikel ἄν —, wo also nicht ein solches Gesetz verletzt ist, welches der

Schüler erlernen soll, da ist kein Fehler. Würde es ungestraft verletzt, so würde auch das Erlernen illusorisch werden. Nun ist es Sache des Lehrers zu verhüten, dafs der Schüler in den Fall kommt etwas zu schreiben, das er noch nicht kennt. Er wird ihn so anleiten, z. B. auch beim lateinischen Aufsatz, dafs er nicht aufs Geratewohl probiere — was in jenem Fall z. B. die Folge von der Benutzung eines deutschen Lexikons sein würde —, sondern nur das schreibe, von dessen Richtigkeit er ein Bewufstsein hat[1]). Da dann überhaupt der Fehler eigentlich nur ein innerer ist, sei es, dafs der Schüler in der Stunde, oder beim Nachlernen, oder beim Schreiben es an sich hat fehlen lassen, so ist die Art, wie er sich äufsert, ob in den Accenten oder den Endungen oder den Vokabeln oder der Interpunktion, für das Anrechnen unerheblich. Am wenigsten kann man behaupten, dafs verschiedene Fehler zu einander im Verhältnis von zwei zu eins stünden.

Ich wüfste auch nichts, was man zu Gunsten der halben Fehler anführen könnte. Will man sagen, dafs durch das gleichmäfsige Zählen sämtlicher Fehler die Summen zu grofs werden und dieses Anwachsen die Schüler entmutigt: so halte ich dem entgegen, dafs das Verdecken der eigentlichen Fehlersumme nicht das rechte Mittel zur Hebung des Mutes sein kann. Es giebt bessere, das Beispiel der Mitschüler und den mündlichen Zuspruch, auch ist die Entmutigung gerade nicht so häufig wie die Gleichgiltigkeit, und den Gleichgiltigen mufs man doch durch Entgegenhalten der vollen Wahrheit aufrütteln. Oder will man dem vorbeugen, dafs ein Schüler oder ein Vater kommt, die Arbeit mit zwanzig Fehlern dem Lehrer nochmals vorlegt und ihn darauf aufmerksam macht, dafs fünf der Fehler auf reiner Flüchtigkeit beruhen, dafs mithin die Arbeit ihr tadelndes Prädikat nicht verdiene, ja dann möge der Lehrer, welcher die richtige Aufklärung über diesen Trugschlufs wirklich nicht weifs, über sich erschrecken. Ein selten fehlschlagendes Mittel aber für Schüler und Väter will ich nennen: die Platznummer. Diese in Verbindung mit der Fehlerzahl giebt eigentlich erst ein Bild, wie die Schüler den Forderungen des Lehrers entsprochen haben. Entfallen günstige Platznummern noch auf hohe Fehlerzahlen, so hat der Lehrer die richtige Fühlung mit seinen Schülern noch nicht gewonnen, bleibt sich bei einer Anzahl von Schülern die Fehlerzahl und die Platznummer in aufeinander folgenden Arbeiten ganz oder ungefähr gleich, so zeigt dies, dafs auch die Höhe der Forderung und Leistungsfähigkeit sich gleich geblieben ist.

Es scheint hieraus zu folgen, dafs das Zählen der Fehler nur einen Zweck hat, um die Abstufung der Arbeiten zu bestim-

[1]) Weshalb der lateinische wie der deutsche Aufsatz dem Diktat erst folgen kann, aber auch mufs.

men. Da es kaum ausführbar wäre, alles Richtige zu zählen, so griff man zu dem Notbehelf, das Verfehlte zu zählen. Und indem man so ein Mittel hat, die Abstufung der Arbeiten wenigstens in einer Hinsicht festzustellen, natürlich immer mit Berücksichtigung des Platzes, den der Schüler zuletzt einnahm, spornt man die Schüler mächtig an und giebt ihnen und ihren Eltern, wenn diese sich die Sache angelegen sein lassen und nicht erst am Ende des Vierteljahres den Lehrer um Auskunft und Rat bitten, eine wichtige Aufklärung; auch wird es so dem Lehrer ermöglicht zu prüfen, ob ein Schüler Fortschritte oder Rückschritte macht — ich setze nämlich voraus, dafs der Lehrer sich nicht nur die Platznummern notiert, sondern auch von Zeit zu Zeit einen Blick darauf wirft. Selbst in den höheren Klassen ist dies noch kein überwundener Standpunkt, sondern oft sehr wirksam, um den Eifer anzuregen.

Nach den häuslichen Arbeiten pflegen keine Plätze gegeben zu werden. Es würden die Schüler auch bald die Meinung verbreiten, dafs der und jener sich habe helfen lassen. Wenn das auch manchmal nicht wahr sein mag: das ist doch nicht zu leugnen, dafs die Schüler nicht alle unter denselben Bedingungen gearbeitet haben, vielmehr jeder nach seiner Bequemlichkeit; die Unterschiede des Könnens treten also überhaupt nicht so scharf hervor. Ich sehe mithin auch nicht ein, warum die Fehler gezählt werden sollten; ich glaube, dafs man sehr wohl häusliche Arbeiten von gröberen Fehlern frei verlangen und erreichen kann. Bei der Möglichkeit, sich Zeit zu lassen und alles nachzuschlagen, soll der Schüler zeigen, was er durch vollendete Aufmerksamkeit, d. h. ohne in der Reinschrift ändern zu müssen, leisten kann. Macht er gar mehrere Fehler, so ist es schlimm. Man stelle aber nur die Forderung, die Mehrzahl der Schüler wird stolz darauf sein, sie regelmäfsig zu erfüllen, es ist viel dabei zu lernen, und das Exercitium hat dann grofsen Wert auch trotz häuslicher Hilfe. Schliefslich ist es auch für Schüler, die den Unterricht hatten versäumen müssen, der beste Weg, um die Lücken auszufüllen, bis wieder ein Extemporale von ihnen verlangt werden kann.

Es sind also bei der menschlichen Schwäche fehlerfreie Arbeiten nicht von allen zu erwarten. Wieviel Umstände müfsten auch zusammenwirken! Aufser gutem Unterricht normale Begabung und ungestörte regelmäfsige Thätigkeit. Mancher ersetzt die Mängel seiner Thätigkeit durch ein höheres Mafs von Geistesgegenwart. Aber es würde doch immer derjenige, dem eine fehlerlose Arbeit gelingt, das höchste anerkennende Prädikat verdienen. Für welche Arbeit sollte es auch sonst gegeben werden? Verdientes Lob darf man nicht vorenthalten, es ist das schönste Mittel zur Förderung. Und wenn der Lehrer einer Arbeit nur das zweite Prädikat erteilt, mufs er sich des Grundes bewufst sein, warum er nicht das erste giebt; nennt er die Arbeit nur ausreichend, so mufs ein

Grund da sein, um ihr das Lob zu versagen, wie natürlich auch nicht ohne triftigen Grund eine Arbeit verworfen werden darf. Häusliche Arbeiten können im ganzen fehlerfrei verlangt werden, und betreffs der Extemporalien mufs man bedenken, dafs sowohl die Aufmerksamkeit wie der häusliche Fleifs durch Umstände gestört wird, die der Lehrer nicht immer beherrscht, denen aber die Schule durch strenge Betonung ihrer Forderungen entgegenwirken mufs.

Und es giebt gar manche Mittel in der Vorbereitung und Herstellung der Extemporalien, die Willenskraft erfolgreich zu stärken: vor allem die Belehrung über richtiges Lernen. Freilich befindet sich der Lehrer oft genug in der Lage des Arztes, dessen Patient die vorgeschriebene Diät nicht hält. Wie soll man es anfangen, um zu behalten, dafs παιδεύω heifst „ich erziehe", κωλύω „ich hindere", κωλύεις aber „du hinderst"? Die Vorstellungen παιδεύω und „ich erziehe" müssen so eng verbunden werden, dafs die Erinnerung an die eine auch die andere wachruft, dafs gleichsam der Phonograph des Gedächtnisses sie immer zusammen wiedergiebt. Sodann mufs ebenso κωλύω κωλύεις hintereinander gelernt werden, bis man κωλύεις hervorbringt ohne sich des Zwischenschrittes über κωλύω bewufst zu werden[1]. Also erst in der Reihe, dann aufser der Reihe, und Strenge im Überhören, damit keiner vor der Zeit denke, er wisse es. Aufserdem aber sauberes Schreiben; man darf das Ausstreichen nicht durchgehen lassen, denn es beweist immer, dafs der Schüler nicht gleich das Richtige fand, und das soll er doch schliefslich. Also Strenge in der Beurteilung der äufseren Haltung der Hefte, einschliefslich des Löschblattes.

Allermindestens ist nun zu verlangen, dafs drei Viertel der Arbeiten genügen. Dies wäre am einfachsten zu erreichen, wenn man von vierzig Arbeiten die ersten dreifsig genügend nennt. Wer diesen Ausweg verlacht, hat noch nie von seinem Vorgesetzten wegen übertriebener Anforderungen Vorwürfe erhalten oder weifs nicht, wohin die Angst den Menschen treibt. Möchte doch auch ein jeder Direktor sich überzeugen, ob nicht seine gutgemeinten Worte bei einem schwachen Gemüte jene unheilvolle Wirkung gehabt haben. Möchte er doch auch angeben, auf welche Weise bessere Arbeiten erzielt werden können, womöglich durch sein eigenes Beispiel. Da wir ja voraussetzen, dafs unser Lehrer seine Sache richtig macht, auch nicht mehr ganze und halbe Fehler unterscheidet, so ist hier nur die Frage zu lösen: wann kann

[1]) Jeder Fehler hat eine mechanische oder physiologische Notwendigkeit. Wird z. B. gegen die Betonung in τίμα gegen die Kontraktion in ἐτιμῶ gefehlt, so wirkt das Gesetz der Trägheit: der Ton in τιμάτω u. s. w. und die sonstige Ähnlichkeit der 3. mit der 2. P. wie τιμᾷ, τιμᾶται verdrängt die Aufmerksamkeit auf die Entstehung der Form. Aber dafs Aufmerksamkeit die Trägheit überwinde, ist der Wert des Unterrichts, und solchen äufserlich abweichenden Formen mufs der Lehrer nachspüren.

ine Arbeit noch genügend genannt werden? Kann man nach er Platznummer gehen? Nein; es kann die erste Arbeit schon chlecht sein, es kann die letzte noch genügen. Kann man nach ıer Fehlerzahl gehen? Das wäre doch wohl nur statthaft, wenn lle Schüler dieselben Fehler machten. Es bleibt also nur der)urchschnitt und die Beschaffenheit der Fehler übrig. Man könnte ıämlich die Gesamtsumme der Fehler durch die Schülerzahl divilieren, und wenn 200 Fehler gemacht sind, demjenigen unter 10 „genügend" geben, der weniger als 6 Fehler hat: das wäre loch einmal objektiv. Leider würde man sich in einem Kreise ›ewegen, weil man voraussetzt, dafs der Durchschnitt genüge, was loch erst festgestellt werden soll. Die Beschaffenheit der Fehler ndererseits würde dann für „nicht genügend" entscheiden, wenn lie Mehrzahl der Anwendungen des Wochenpensums verfehlt ist, ür „genügend" aber, mögen sonst die Fehler sein, wie sie wollen, venn das Wochenpensum und am Schlufs das Klassenpensum geroffen ist und z. B. nach Durchnahme der Deklination keine 'ehler in den Endungen gemacht sind. Auch der Mathematiker rird einen Zahlenfehler nicht als entscheidend ansehen, wenn das ːxempel nach der in der Woche besprochenen Methode gerechnet st. Also auf das Wochenpensum kommt es an: denn dafs der ichüler noch wissen soll, was er vor vier Wochen gelernt hat, ist ıur zu verlangen, wenn es in der letzten Woche wiederholt ist.)ann mufs es allerdings für acht Wochen ausreichen u. s. w. in 'eometrischer Progression.

Und doch müfste es ein normales Verhältnis geben zwischen 'latznummern, Fehlerzahlen und Prädikaten. Das Prädikat liefse ich dann durch eine Formel ausdrücken, die zusammengesetzt st aus der festgestellten geistigen Beschaffenheit der Schüler, den :inzelheiten des Pensums und der von Lehrer und Schüler auf liese Einzelheiten verwendeten Arbeit. Eine andere Betrachtungsreise wäre diese, dafs man von den Fehlern eines Schülers einen uf geistige Schwäche rechnet, einen auf unvollkommenes häusliches ırbeiten, einen auf Nachwirkung irgend eines äufseren Umstandes; inen Fehler sodann gegen das Wochenpensum könnte man noch ıingehen lassen, und einen fünften wird gerade der vortreffliche ‚ehrer selbst auf sein Conto schreiben. Ist alles andere in der ırbeit richtig, so möge sie genügen; und sind unter 40 Arbeiten ›0 von dieser Beschaffenheit oder besser, so können die Väter nehr als zufrieden sein. Der Lehrer aber, gerade weil er vorrefflich ist, sagt sich: „Bei 30 Genügenden darf ich nicht stehen leiben, mir ist auch das vierte Viertel anvertraut, an dem mufs :h doch auch noch etwas erreichen". Mit anderen Worten: einen bjektiven Mafsstab giebt es für den Ehrlichen nicht, er mufs larnach streben, von Tag zu Tag mehr zu erreichen. Und ist s ihm einmal passiert, dafs er schlechter unterrichtet oder schwerer liktiert hat, so wird er es nicht durch ein zu günstiges Urteilen

verdecken, sondern innerlich seinen Schülern abbitten und sich schnell bemühen es besser zu machen.

Im allgemeinen muſs man annehmen, daſs die Schüler das Durchgenommene verstehen und ihre Leistungen der Maſsstab dessen sind, was man ihnen zumuten kann[1]). So erklärt es sich. daſs bei normalen Verhältnissen zwar die Zahl der fast fehlerfreien oder sehr fehlerhaften Arbeiten gering ist, daſs aber auf drei bis fünf Fehler eine gröſsere Anzahl kommt und dann wieder auf sieben bis acht Fehler. Die Grenze zwischen „genügend" und „nicht genügend" ist dann scharf gezogen und man braucht nur darauf zu achten, ob jenes „Gros" sich vorwärts bewegt nach 2 bis 3 oder rückwärts nach 4 bis 6, um zu wissen, ob die Forderungen angemessen gestellt sind.

Nach dieser Abschweifung verfolgen wir unseren kleinen Griechen weiter. Er hat wirklich immer genügend geschrieben und ist versetzt. Aber in der nächsten oder der dann folgenden Klasse geht es nicht mehr und will es nicht mehr gehen. Er weint jetzt auch, der Vater ist ratlos, und der neue Lehrer denkt, daſs sein Vorgänger die Sache zu leicht genommen hat. Er weiſs nämlich nichts von unserer Voraussetzung, die wir indessen auch auf ihn übertragen wollen, daſs der Lehrer vortrefflich gearbeitet hat. Er denkt aber als Fachmann auch nicht daran, daſs in sämtlichen anderen Fächern ebenfalls neue Dinge vorgenommen werden, daſs sein Zögling jetzt in den Konfirmandenunterricht geht und bereits chemische Versuche macht, daſs ein Aufsatzthema dicht über seinem Haupte schwebt und er auſserdem ein Paar neue Schlittschuhe geschenkt bekommen hat, deren Konstruktion ihm noch nicht klar ist. Der Fachmann hat nur das Pensum der vorangehenden Klasse vorausgesetzt, wenig neues durchgenommen, auch sich überzeugt, daſs die Schüler ihn verstanden haben: und weder das Vorangehende noch das Neue haben die Schüler getroffen. In allen Variationen sind die Fehler vertreten, er muſs drei Viertel der Arbeiten verwerfen, er kann seine Forderungen nicht herabsetzen, er kann Arbeiten mit solchen Fehlern nicht genügend nennen[2]). Früher war es natürlich besser.

Was ist zu machen? Fragen wir wieder nach dem Warum. Einige Umstände, über welche der Fachmann nicht Herr ist, haben wir schon erwähnt, die früher erwähnten machen sich von neuem geltend, auſserdem aber die Ferien, der Lehrerwechsel und das Pensum. Man glaubt nicht, wie schnell in den Ferien nament-

[1]) Um einen richtigen Standpunkt für die Beurteilung zu gewinnen, empfiehlt es sich daher vor der Feststellung des Prädikats sämtliche Arbeit durchzulesen.

[2]) Es ist — um von den schlimmen Folgen einer auf Scheinreife gegründeten Versetzung ganz zu schweigen — überall mit einem Minus zu rechnen und zu bedenken, daſs wir kein Fachsystem mehr, sondern das Klassensystem haben, nach welchem die Schüler zusammenbleiben, ohne in allen Gegenständen zu genügen.

ich bei gutem Wetter sich etwas vergessen läfst, man glaubt auch nicht, wie ungeschickt ein Kind ist, um sich an das Wesen des neuen Lehrers, an die Wahl seiner deutschen Ausdrücke beim Diktieren zu gewöhnen — selbst seine Aussprache, sein Aussehen, seine Bewegungen, seine Kleidung können anfangs ein störendes Interesse erwecken — man glaubt auch nicht, wieviel schwerer dem Knaben die Syntax wird als die Formenlehre. Gilt es doch jetzt die Stelle zu erkennen, wo eine Regel anzuwenden ist, und den deutschen Ausdruck entsprechend umzugestalten, indem man z. B. für „er wurde zum Tode verurteilt" einsetzt „gegen ihn wurde Todesstrafe erkannt". *Κατεγνώσθη αὐτοῦ θάνατος* mechanisch zu erlernen ist der Irrweg, auf den manche verfallen, die dann, wenn sie es einmal vergessen, kein Mittel haben es wiederzufinden. Und nun wirkt alles zusammen: es wird nach den Ferien von einem neuen Lehrer ein Satz diktiert, den dieser für leicht hält, weil er nur ein einziges syntaktisches Hindernis hineingeheimnifst hat, der aber für den Schüler aufserdem eine Fülle von Schwierigkeiten enthält, z. B. schon das „Averbo" von *γιγνώσκω*. Dazu kommt schliefslich, dafs das Interesse der Neuheit, welches beim Beginne des Griechischen so mächtig wirkt, jetzt verschwindet.

Je höher also die Schüler kommen, desto mehr offenbaren sich geistige Mängel, desto mehr wirken die hindernden und ablenkenden Umstände, desto weniger wirkt manches, was früher ein Sporn war. Aber dafür wird der Inhalt des Unterrichts immer reicher, der Schatz von unergründlicher Fülle. Das ist es jetzt, was die Jünglinge fördert und veredelt. Nicht alle sind in gleichmäfsigem Tempo vorgeschritten, der Weg der geistigen Entwicklung ist nicht gerade und glatt, es mehrt sich die Zahl derjenigen, die in andern Fächern Mängel haben, die Zahl derjenigen, die oft gefehlt oder ganze Semester versäumt oder den ersten Unterricht nicht auf der Schule genossen haben, es scheint also nicht mehr möglich zu sein, so viele genügende Arbeiten zu erzielen als auf den vorangehenden Stufen. Aber man bemüht sich, und Lehrer und Schüler thun weiter ihre Schuldigkeit.

Die nächste oder zweitnächste Arbeit ist eine Formenarbeit. Es ist alles wiederholt worden, und doch ist der Ausfall schlecht. Freilich am vorangehenden Nachmittage war schönes Wetter und Eis, und da sind Klopstock und Goethe zu Ehren die neuen Schlittschuhe probiert worden. Es war ja alles schon fertig gelernt. Aber der Herr Präceptor diktierte auch nicht mehr, wie sein Vorgänger trotz aller sonstigen Vortrefflichkeit es that: „Dritte Person Pluralis des Optativs vom Aoristus secundus Medii von *τρέπω*", sondern sagte „Möchten sie sich jetzt wenden". Und da war zehn obgleich zu einander in Beziehung stehende Formen zu überlegen schon eine Herkulesarbeit. Weifs ich doch, dafs bei einigen Verben noch mancher Sekundaner, um die dritte Pluralis zu finden, sich sämtliche Formen durchflektieren mufs.

Die folgenden Arbeiten geraten bei einer Anzahl von Schülern nicht besser, und endlich entschliefsen sich vernünftigere Väter, welche einsehen, dafs ihre Söhne für die Vollendung der Gymnasialbildung nicht veranlagt sind, dieselben mit dem „einjährigen" Zeugnis ins bürgerliche Leben zu schicken. Eine neue Erleichterung bietet der Übergang nach Prima, auch mit dem Primanerzeugnis ist mancher zufrieden und wird lieber ein ehrenhafter Kaufmann als ein verpfuschter Student. Dazu kommt, dafs das Erlernen neuer Regeln und Formen aufhört und die Schüler sich ihres Besitzes nun erst erfreuen. Jetzt werden ihnen gröfsere Arbeiten nicht schwer und die grammatischen Fehler schwinden in dem Mafse, in welchem die Übersicht über den Bau der Sprache und die Einsicht in den Zusammenhang ihrer Erscheinungen zunimmt. Nun ist es Zeit das Wissen in Übersetzungen anzuwenden, das Können zu üben, die Einsicht in die Lektüre durch Komposition zu vertiefen. Ob dann schliefslich eine Übersetzung in das Deutsche oder eine Übersetzung in das Griechische zweckmäfsiger ist, um die Reife zu bekunden, das ist eine Frage, deren Entscheidung nicht von unserer Besprechung abhängt.

Ich habe nur zeigen wollen, dafs fehlerfreie Leistungen zwar als Ziel für den Unterricht und die Herstellung schriftlicher Arbeiten anzunehmen sind, nicht aber als Mafsstab für deren Beurteilung. Ich habe dabei guten Unterricht vorausgesetzt: wie aber wenn auch hier Fehler gemacht werden? Niemand ist vollkommen, jeder lernt nur allmählich und sammelt täglich neue Erfahrungen. Zur Ehre unseres Standes kann glücklicherweise behauptet werden, dafs wir bemüht sind die Fehler zu meiden. Kommen sie wider Wissen und Wollen vor, so möge der Mifserfolg der Schüler oder die Einsicht des Direktors dem Lehrer die Augen öffnen.

Etwas läfst sich immerhin auch zur Erleichterung thun, wenn man den Zweck der schriftlichen Arbeit bedenkt. Soll in der griechischen Syntax nur eine Einsicht in die Regeln erlangt werden, nicht aber eine solche Fertigkeit, um sie unter schwierigen Umständen anzuwenden und nötigenfalls sich mit Thukydides unterhalten zu können, so befreie man das Übungsbeispiel von allen andern Hindernissen, bringe es zuerst wenigstens nur in einfachen Sätzen an. Kamen in der Lektüre sachliche und sprachliche Seltenheiten und Einzelheiten vor, so mache man nicht diese zum Prüfstein. Verliert doch der Schüler schon leicht genug die Übersicht über den Zusammenhang. Ferner berücksichtige man die Vorkenntnisse. Sind sie mangelhaft, so dauert die Einübung des Neuen länger, als die Befestigung des Unsicheren erheischen würde. Auch unserem Körper ist neue Arbeit nicht gemäfs, so lange noch alte Schwächen zu heilen sind. Das Tempo des Unterrichts richtet sich wirklich nach den Schülern, und wenn Geister von schwerfälliger, ungelehriger Beschaffenheit zahlreicher sind, so mufs langsamer gegangen werden. Aber das Tempo richtet sich nicht allein

ach den Schülern; es soll doch ihr Wille gestärkt, ihre Schlagfertigkeit durch eigenes Arbeiten gesichert werden: also mufs der Lehrer ein schnelleres Tempo zu erreichen suchen. Er darf nicht nachgeben. Die Gesamtleistungsfähigkeit der Schüler darf ihm nicht als Maximum, sondern nur als Minimum gelten, denn sie soll ja erhöht werden.

War es früher besser? Vielleicht, vielleicht auch nicht. Manche Schülergeneration mag mehr Befähigte enthalten haben. Oder der Lehrer mag seine griechischen Schüler schon von anderem Unterrichte her gekannt haben. Oder die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums hat sich so geändert, dafs die Schüler an manches nicht gewöhnt sind, was früher Brauch war, oder für andere Fächer stärker herangezogen werden. Oder der Lehrer hat bei langjähriger Wiederholung des Pensums verlernt, den Unterricht nach dem jedesmaligen Bedürfnis zu gestalten. Andere Gründe für den schlechteren Ausfall der Schülerarbeiten liegen oder lagen in den Einrichtungen. Als es noch Nebenfächer gab, waren die griechischen Arbeiten besser, aber die französischen schlechter. Als der griechische Lehrer seinen Termin noch nach Belieben ansetzen konnte, gleichviel ob an dem Tage auch ein Aufsatz abzuliefern war und lateinisch geschrieben wurde, da mifsrieten alle drei Arbeiten oder die Schüler thaten einmal wirklich ihr Möglichstes. Jetzt nach der Erkenntnis solcher Mifsstände sind Kollegen, Direktoren, Behörden, die Schüler selbst und das Publikum zu wachsam, als dafs dergleichen sich wiederholen könnte. Manchmal mag die Lage der Stunden ungünstig sein, auch die Beschaffenheit des Lehrbuches und die Abgrenzung der Pensa kann Ursache eines Fehlers werden. Wie oft wird nicht ein Druckfehler übersehen! Wie oft ist nicht die Grammatik in ihren Regeln praktisch auf Kosten der Wahrheit [1]). Dann fängt der Lehrer an zu diktieren, und es entstehen neue Fehler. Und dafs irgend ein Punkt in der Durchnahme des Pensums bei der verschiedenen Zusammensetzung der Schülergenerationen

---

[1]) Ich kann nicht unterlassen aus dem Griechischen, Deutschen und Lateinischen wenigstens einige Beispiele anzuführen. „Der Optativ begleitet die Nebentempora“ lautete früher eine solche „mehr kurze als anwendbare“ Regel. „Der Aorist hat die Bedeutung der Vergangenheit“ heifst es noch, während dieselbe doch dem Konjunktiv und Imperativ gar nicht, dem Optativ und Infinitiv nur aus Sprachnot zufällt. Sagte der Grieche ἔφη λῦσαι, so mufste er, um das Tempus beizubehalten, auf den Ausdruck der Vergangenheit, welchen in ἔλυσε das Augment bildet, verzichten. Sprachnot oder Abusus ist der passive Gebrauch der Medialformen, nicht aber ist das Medium eine Abart des Passivs. Unpersönliche Ausdrücke regieren angeblich alles Mögliche, z. B. den Infinitiv, während doch ‘errare humanum est’ keine andere Konstruktion ist als ‘error humanus est’ wäre — von ‘humanum est, (sic) errare’ ganz zu schweigen. Wie viele Konjunktionen „regieren“ nicht den Konjunktiv, während doch erst der Konjunktiv selbst es ist, welcher z. B. *cum* durch „als“, „da“ oder „obgleich“ zu übersetzen erlaubt. Vor „und“ steht ein Komma, wenn ein neues Subjekt folgt! Diese „Regel“ findet doch wohl keine Anwendung auf den Satz, zu welchem ich gelangen wollte: Immer ist die Wahrheit das Einfachste und ihre Regeln die brauchbarsten.

zu kurz kommt, wird kaum ausbleiben. Wer darauf einen Vorwurf gründet, der mache einmal einen untadligen Stundenplan, schreibe eine fehlerlose Grammatik und erfinde die normale Teilung der Pensa. Das Auge des Lehrers entdeckt ja jene Mängel alsbald, und guter Wille gleicht sie aus.

Ich habe vorzugsweise vom griechischen Extemporale gesprochen, nicht als ob dem Extemporale oder dem Griechischen die höchste Bedeutung zukäme, sondern weil das Griechische wegen mancher Eigentümlichkeit vorzugsweise als Beispiel dienen kann und das Extemporale in der vorliegenden Frage für alle Beteiligten als Urkunde dienen mufs. Die gleichen Ursachen der Fehler oder ähnliche wirken auch in allen anderen Übungen, im mündlichen Übersetzen, in der Geschichte, in der Mathematik u. s. w. Und die Mittel zur Bekämpfung sind die gleichen. Herausfühlen, was das Bedürfnis der Schüler verlangt, und voller Ernst in der Beurteilung der Leistungen sind die beiden Hauptpunkte, in welchen aber alle Lehrer zusammenwirken müssen. Was sollte auch daraus werden, wenn die Interpunktion im deutschen Aufsatz zur Bedingung gemacht, aber im Lateinischen als gleichgiltig angesehen würde? oder ein fehlerhafter Satzbau im Übersetzen nicht gestattet und in der mathematischen Konstruktionserläuterung gestattet würde?

Was mithin von den Fehlern der Schüler auf Rechnung der Schule und der Lehrer kommt, ist wenig, namentlich deshalb, weil wir immer bemüht sind unsere Einrichtungen zu verbessern und zu vereinfachen und von allen unnötigen Schwierigkeiten zu befreien. Eine gröfsere Schuld trifft Schüler und Eltern. Mein Lehrer hatte nicht so Unrecht mit seinem „Warum?“ Rechnen wir ab, dafs niemand, geschweige denn ein Knabe, Vollkommenes leistet, dafs in der Jugend „der Leichtsinn ein froher Gefährte“ ist und die Selbsttäuschung nicht minder, dafs oft die Begabung fehlt, dafs ferner ja auch anderes als Schulangelegenheiten den Knaben bekannt werden mufs und häusliche Verhältnisse nicht immer geordnet sein können, so bleibt doch noch viel übrig: die Gleichgiltigkeit, der Mangel an Ehrfurcht, die Vergnügungssucht, das unverständige Leben, die Mifsleitung durch Privatlehrer und in gar manchem Hause die Frivolität. Und wir? Wir haben auch hier zu kämpfen nicht um Kleinigkeiten, sondern um die teuersten Güter des Vaterlandes.

Berlin. H. Draheim.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

us Nepos. Für den Schulgebrauch mit erklärenden Anmerkungen. erausgegeben von Gustav Gemfs. Paderborn, F. Schöningh, 1884.

eierlei unterscheidet diese Schulausgabe von anderen des Schriftstellers: 1) dafs den Anmerkungen fortlaufende Ingaben beigefügt sind, die dem Schüler einen schnellen k über das vom Schriftsteller in jeder einzelnen Vita gene Schritt für Schritt ermöglichen; 2) dafs irrtümliche ungen des Schriftstellers von geschichtlich feststehenden hen durch ein Zeichen — ein kurzes wagerechtes Strichelm Rande neben der betreffenden Stelle — sichtbar gesind; 3) dafs in einem besondern Anhang eine gröfsere l von Regeln der syntaxis ornata geboten wird, die, für rständnis des lateinischen Ausdrucks unentbehrlich, dem der mittleren Klassen die Gewöhnung an den color latinus ern sollen, ehe er in den oberen Klassen systematisch in en eingeführt werden kann. — Wir zollen diesen Eingen unsern Beifall. Durch jene Inhaltsangaben wird dem der vom Schriftsteller verarbeitete Geschichtsstoff verlicht und leichter eingeprägt, was um so wichtiger ist, als er seinem Ringen mit dem sprachlichen Verständnis der inblick in das Sachliche leicht schwindet. Aufserdem stetige Hinweis auf die fortschreitende Gedankenentwicklung riftstellers von nicht zu unterschätzendem Werte für die sige Anordnung seines eigenen Denkens. Was die Hervorder geschichtlichen Irrtümer des Nepos betrifft (dem Striche de ist in den Anmerkungen jedesmal eine kurze Erläuterung en), so verwahrt sich der Hsgb. im Vorwort ausdrücklich lie Meinung, als ob er dadurch den Schüler habe anleiten Kritik an dem Schriftsteller zu üben. „Dafs Irrtümer in eschichtsdarstellung möglich sind", sagt er, „das wird in Quartaner verstehen; dazu bedarf es nur des Hinweises liche Fälle in seinem eigenen Kreise und der Andeutung, zu Nepos' Zeiten für einen Geschichtsschreiber weit iger war, sich über Thatsachen aus der Vergangenheit zu hten, als für uns, die wir beispielsweise über die Thaten sischen Könige aus den Inschriften Genaueres wissen, als ides oder ein anderer gleichzeitig mit ihnen lebender

Schriftsteller. Auch scheint es uns pädagogisch richtiger zu sein, dafs der Schüler schon in der Quarta, wo er noch unbefangener ist, erfahre, eine Nachricht in seinem Nepos sei nicht ganz genau, als dafs er in der Secunda plötzlich inne werde, das, was er in der Quarta mit Mühe und Not sich eingeprägt, sei falsch." — Die syntaxis ornata des Anhanges ist in 52 Regeln enthalten, auf die an den betreffenden Stellen in den Anmerkungen durch „s. R." verwiesen wird. Der Hsgb. hat bei der Zusammenstellung dieser grammatischen und stilistischen Erklärungen die von J. Rothfuchs („Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen") aufgestellten Gesichtspunkte berücksichtigt. Der Zweck, den er dabei im Auge hatte, war dem Schüler an der Hand des Textes mit den Feinheiten und Eigentümlichkeiten des lateinischen Ausdrucks bekannt zu machen, ohne ihn auf die Grammatik hinweisen zu müssen. Das Nachschlagen in der Grammatik erscheint ihm mit Recht nicht nur überflüssig auf dieser Stufe, „da die grammatischen Erscheinungen vorher schon bei Stellung der Aufgabe von dem Lehrer erklärt werden", sondern auch schädlich, „da die Schüler, wenn sie sich dabei selbst überlassen sind, mit dem Nachschlagen übermäfsig viel Zeit verbringen und gewöhnlich doch Falsches herauslesen". In Regel 16: „Wenn von zweien die Rede ist, so bedeutet *alter* einer, *neuter* keiner. *uter*? wer? *uterque* jeder, *melior* der beste, *minor* der kleinste", sind die beiden letzten Bezeichnungen zu streichen, da bei zweien der Superlativus unter allen Umständen unzulässig ist und nur bei nachlässiger Sprechweise angewandt wird.

Die den Text begleitenden Anmerkungen sind sehr reichhaltig, dabei kurz und bestimmt im Ausdruck, ähnlich denen in der von B. Lupus besorgten Nipperdeyschen Ausgabe. Sie sollen dem Schüler die Vorbereitung erleichtern, sollen aber dabei weder das erklärende Wort des Lehrers überflüssig machen, noch den Schüler auf Hilfsmittel hinweisen, die in seinem Besitz gar nicht sein können. Daher ist jeder Hinweis auf einen andern Schriftsteller vermieden.

In Anhang II ist ein Namen- und Sachregister beigegeben, das dem fleifsigen Schüler vortrefflich zu statten kommen wird.

Für den Text ist die Halmsche Ausgabe vom Jahre 1881 zu Grunde gelegt worden, wobei die von Pluygers und Cobet gemachten Verbesserungsvorschläge berücksichtigt sind. Abweichungen vom Halmschen Texte sind in Anhang III angegeben.

Berlin. W. Hinze.

A. Nicolai, Materialien zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. Nach Regeln geordnet. Für obere Klassen, vorzugsweise für Sekunda. Zweite mit einem Vokabularium versehene Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. VI und 151 S. gr. 8.

Die Pflege der anmutigsten unter den klassischen Sprachen ist auf unseren Gymnasien noch nicht im Rückgang begriffen, so

mufs man glauben, wenn man die grofse Zahl der Lehr- und Übungsbücher überblickt, die alljährlich in fast überreicher Fülle der wissensdurstigen Jugend geboten werden. Und das ist hocherfreulich gegenüber einem Zuge unserer auf das Reale, um nicht zu sagen, Materielle gerichteten Zeit, die für die ideale Beschäftigung in weiten Kreisen keine oder doch nur geringe Würdigung zu haben scheint. Freilich mufs, unseres Erachtens, jeder Herausgeber griechischer Lehrbücher auch darauf bedacht sein, in recht knapper, alles Unnötige vermeidender Form den Stoff, der bewältigt werden soll, darbieten: die Stundenzahl für das Griechische ist beschränkt, das Mafs der Anforderungen nicht wesentlich herabgemindert worden. — Sehen wir nun zu, wie der Herausgeber obigen Buches sich mit diesen Bedingungen abgefunden hat.

Nach dem „Vorwort" ist das Buch „vorzugsweise für Sekunda" bestimmt und „umfafst also keine Materialien zur Einübung der Formenlehre", sondern „hält sich auf dem Gebiete der Syntax". Kurz gesagt, es ist ein Hilfsmittel zum Erlernen des Griechischen in den oberen Klassen. Seine Existenzberechtigung hat das Buch seit dem Erscheinen der zweiten Auflage nicht mehr nachzuweisen; es handelt sich daher bei der Beurteilung desselben für einen Rezensenten um die Frage: entsprechen die „Materialien" einmal den allgemeinen oben angedeuteten und anderseits den vom Verfasser selbst aufgestellten Forderungen in jeder Beziehung? Sehr verständig hat der Verf. (Vorwort z. 1. Aufl.) „keine Syntax oder Anweisung zum Übersetzen" hinzugefügt, „damit die Schüler nicht neben der eingeführten Grammatik sich noch in eine zweite hineinarbeiten müfsten", und ist ferner „streng bei der Aufgabe der obersten Klassen, Einübung der Syntax", stehen geblieben, hat „nicht etwa stilistischen Zwecken dienen" wollen, aber den Stoff „nach gröfseren Komplexen von Regeln geordnet, um mechanische Arbeit fern zu halten", und endlich „eine doppelte Reihe von Beispielen, nämlich neben Aufgaben für schriftliche, andere für mündliche Übungen geboten, letztere so eingerichtet, dafs die Schüler einer Vorbereitung nicht bedürfen". Diese Einrichtung ist an sich unzweifelhaft zu billigen; denn „die mit A bezeichneten Abschnitte sollen sofort nach Durchnahme des betreffenden syntaktischen Kapitels mündlich übersetzt werden und sind deshalb mit einer genügenden Menge von Vokabeln versehen worden; die mit B bezeichneten enthalten längere Sätze und sind für schriftliche Bearbeitung berechnet". Im Anhang stehen Stücke zu freierer Bearbeitung: alles im Anschlufs an die Grammatiken von Curtius und Koch, dem Inhalte nach historische Notizen oder ethische Gedanken.

Nach diesen Grundsätzen ist Verf. in der 1872 erschienenen ersten Auflage verfahren; in der zweiten Bearbeitung sind die Beispiele numeriert, die neue Orthographie angewandt und ein Vokabularium hinzugefügt worden, weil schwerlich jeder Schüler im Besitze eines deutsch-griechischen Wörterbuches sei.

Gegen die Prinzipien des Verf.s läfst sich, meines Erachtens,

kaum etwas Stichhaltiges einwenden; anders aber steht es mit der Form der Ausführung. Da mufs denn Ref. kurz bemerken: in einer Beziehung ist das Buch einer gründlichen Purifikation dringend bedürftig, in der Auswahl der so grofsen Raum einnehmenden Vokabeln unter dem deutschen Text. Was für einen Sekundaner soll man sich konstruieren, wenn man findet, dafs zu A, 1 (S. 1) z. B. folgende Wörter resp. Konstruktionen in den Noten stehen: „Nach Plato“ = 1, *κατά* c. acc. 2, *Πλάτων, ωνος*; „zuverlässig“ = *βέβαιος*; „Geschichtsschreiber“ = *συγγραφεύς*; „Mifsgunst“ = *ὁ φθόνος* (sic!); „finden“ = *τυγχάνειν τινός*; „Grundstoffe“ = *τὸ στοιχεῖον* u. a. Hier, wie anderwärts, mufs es auffallen, dafs der Artikel und der Genetiv, auch wo sie selbstverständlich der schlechteste Sekundaner wissen müfste, hinzugefügt werden: wenn man das *ὁ* bei *κροκόδειλος* des Deutschen wegen allenfalls passieren lassen mag, so will man es doch nicht auch bei *φθόνος* u. ä. mit in den Kauf nehmen. Zu A, 2 habe ich mir als unnötigen Ballast notiert: 8 *τὸ ἔθνος*, 12 das *τινί* bei *προςεῖναι* und *ἐμμένειν*, den Artikel bei 18 *ἡ γνώμη*, 20 *τὸ ἁμάρτημα*, 26 *ὁ ἄρχων* („die Beamten“), 29 *ἡ ἀσέβεια* („Gottlosigkeit“), 34 *ὁ κατήγορος* = „der Ankläger“, den Artikel bei *ἡ τιμωρία* (37), *ὁ βοηθός* („Helfer“), *ἡ φυλακή* (47 = „Schutz“), 51 *ὁ προστάτης*, 53 *ὁ ὅρκος*, 55 *ἡ πολιτεία* = „der Staat“, *ὁ ἄρχων* = „die Behörde“ (57), *ὁ ἰδιώτης* = „der Privatmann“, 65 *τὸ ἐλεγεῖον*, 70 *τὸ παράδειγμα*, 71 *ὁ πρόγονος*; ob ferner einem Sekundaner zugemutet werden darf, dafs er „bitten“ = *δεῖσθαι* mit dem Genet. der Person zu verbinden, „zuverlässig“ durch *ἀσφαλής*, „vor alters“ durch *πάλαι*, „der Eid“ durch *ὁ ὅρκος* zu übersetzen verstehe, darüber mögen alle Kollegen urteilen, die in Tertia die Xenophon-Lektüre haben. Zu B, 1 u. B, 2 habe ich zu bemerken, dafs ebenfalls zahlreiche Artikelformen ganz unnötig hinzugefügt worden sind, und dafs ich von einem jungen Menschen, der die Anabasis des Xenophon, wenn auch nur zum Teil, gelesen hat, verlange, dafs er wisse, *ἕως ἄν* regiere den Konjunktiv (vgl. zu B, 2 unten Note 4), auch dafs „verständig“ durch *σώφρων* wiedergegeben werden kann. Die Abschnitte unter B, welche ja schriftlich übersetzt werden sollen, geben seltener zu der Klage Anlafs, wie ich sie soeben bei *σώφρων* erheben durfte; und doch finden sich auch zu ihnen Noten, die überflüssig erscheinen, zumal wenn man bedenkt, dafs das angehängte Vokabularium doch wohl dem Schreibenden zur Disposition steht.

Zu A auf S. 5f. würde ich streichen: das *εἰς* bei [5] *προπίπτειν*, weil im deutschen Text „stürzten in gänzliches Verderben“ steht; ferner, abgesehen von dem Artikel, [21] „Strafe“ = *ἡ ζημία*, [25] „rasch“ = *ταχύς*, [27] „kundig“ = *ἔμπειρος*, [39] *ὁ Νεῖλος*, [46] „rot“ = *ἐρυθρός*, [53] „Unglücksfall“ = *ἡ συμφορά*. — Zu A, 1 S. 7f. ist zu bemerken: im 4. Satze lies „Kallikratidas“ st. —es“, streiche [8] „plötzlich“ = *ἐξαίφνης*, [15] „das Verderben“

= ὁ ὄλεθρος, [17] „der Schatten" = ἡ σκιά, [20] „nehmen" = αἱρεῖν, [21] „vernichten" = διαφθείρειν, [33] „die Flotte" = τὸ ναυτικόν, [35] „heransegeln" = ἐπιπλεῖν; aufserdem ist statt „Psammitichos" im 16. Satze „Psammetichos" zu schreiben, da Ψαμμήτιχος die gewöhnlichere Form ist. —

Zu A, 2 S. 8f. streiche ich: [1] „Richter" = ὁ δικαστής, [8] „Ratgeber" = ὁ σύμβουλος, [20] „hinreisen" = πορεύεσθαι, [39] „es ziemt sich" = προςήκει, [50] „tadeln" = μέμφεσθαι, [51] „raten" = συμβουλεύειν, [53] „Trauer" = ἡ λύπη. — Zu A, 3 S. 9f.: [2] „schweigen" = σιωπᾶν, [16] genügt Αἰθίοψ ohne —οπος, [18] „alt" = πρέσβυς, [19] „das Licht" = τὸ φῶς, [41] „aufstellen" = ἱστάναι, [42] „anführen = ἡγεῖσθαι, [44] „die Flanke" = ἡ πλευρά, [45] „die Nachhut" = οἱ ὀπισθοφύλακες, [47] „der kleine Schild" = ἡ πέλτη; ferner würde ich im 16. Satz Z. 17 von oben schreiben: „Denn Athener selbst" ... mit Auslassung des Artikels „die". — Zu B, 1 S. 12 ist im 4. Satz als Druckfehler zu bessern: 5 statt 6 bei „auf die Seite der Perser getreten", dagegen bei „über sich" 6 zu setzen. — In den Noten zu B, 2 S. 12 ist 3 zu schreiben statt 4 bei μέλλειν. — S. 13 f. zu A, 1 würde ich für „Besonnenheit" die Vokabel der Anmerkungen ἡ σωφροσύνη streichen, ebenso ὁ ἰατρός (Note 16), anstatt τελευτᾶν für „mit meinem Tode" würde ich in Note 21 wünschen: „Verbum". S. 14 zu A, 2 lies in der Note 11 ἡ Πυθώ, οῦς statt ἡ Π., ους; auch S. 15 Note 41 lies ἡ st. ή, bei Note 46 ὃς ἄν c. conj. ist der Zusatz „c. conj." unnötig. — S. 16 zu A, 3 Note 9 „in der Art liegen εἶναι c. gen." halte ich „c. gen." für überflüssig, zumal da das Latein. ähnlich konstruiert; Note 26 „ἔστιν οἵ" für „einiges" ist sonderbar. — Zu B, 1 S. 16 Note 4 lies „αἱ" st. „αἰ", tilge auch Note 8 „ἡ χώρα" = „Land". — Zu B, 2 S. 17 Note 1 lies „τὶς" st. „τίς". — S. 19, A, 2 ist im 10. Satze 24 nach „Disziplin" „auf" st. nach zu setzen; Note 11 ist entweder, als unnötig, zu beseitigen oder richtig zu stellen ἡ τόλμα st. ἡ τόλμη; Note 23 für „Eid" zu streichen. — S. 20 Note 44 mufs einem Sekundaner zugetraut werden, dafs er weifs, ἑλληνίς habe im Gen. -ίδος. — S. 20, A, 3 tilge in den Noten: ὁ μισθοφόρος, ἡ φυγή, τὸ φῶς, τὰ Ἴσθμια, τὸ στάδιον, ὁ λαγώς, ώ, τὸ βέλος, welches in demselben Stück unter Note 31 und Note 39 zu derselben Bedeutung „Geschofs" gegeben wird, gewifs eine unmotivierte Freigebigkeit gegenüber dem „Sekundaner"! — S. 21 f. in A, 4 tilge Note 1 ἡ φυλακή, statt N. 11 wünschte ich „Plural", N. 21 tilge διαφθείρειν, N. 41 ebenso τίκτειν. — S. 23 in B, 1 verdient das Deutsch in dem 1. Satze z. E. „so hindert nichts, dafs der Staat sehr grofs dasteht" eine Korrektur; statt Note 11 „δι' ἐννέα ἐτῶν" schriebe ich „διά c. gen." — S. 24 in B, 2 tilge Note 10 ἐκπλήττεσθαι und setze nur [3] st. [10]. — Ebenda schreibe man zu B, 3 Note 6: ἔρημος st. der altattisch accentuierten Form ἐρῆμος, die auch S. 31, A, 1 Note 1 sich findet. Aber inkonsequent wird S. 51, A, 2 Note 13 ἕτοιμος statt des altattischen

ἑτοῖμος, das z. B. Thukydides hat, geschrieben. — S. 25, A, 1 tilge in den Noten 2 ἡ δύναμις, 5 βαθύς, 29 ὁ διδάσκαλος, 33 ἡ λύπη, 41 τυφλός, 3 u. S. 26 Note 56 ὁ πλοῦς, 58 ἔσχατος u. statt 60 περιπίπτειν verweise man auf Note 42 in demselben (!) Stück. — S. 26 zu A, 2 tilge Note 6 τὰ πράγματα, 26 τὸ ἱππικόν, schreibe N. 30 Σκηπίων st. Σκιπίων, lies N. 40 ὁ st. ὸ u. tilge dabei den Gen. — ἄδος neben Ἀρκάς. — S. 27, A, 3 schreibe im 5. Satz „Thessalien" st. „Tess.", tilge in den Noten: 2 ὁ δῆμος, 6 ἡ συμφορά, 14 ἐντυγχάνειν, 21 ἡ αἰσχύνη, 27 πλεῖν, 29 παλαιός, 25 ἐν δεξιᾷ, 37 ὁ Ἰόνιος κόλπος, 39 ἡ πηγή, 40 ἄπορος, 41 διάβατος, 47 τὸ στόμα, 53 ἁμαρτάνειν, 60 τὸ μῖσος: eine stattliche Reihe in dem einen Stück A, 3! Verf. mufs doch noch weit schlechtere Erfahrungen hinsichtlich der Vokabelkenntnis in Sekunda und Prima gemacht haben als der in dieser Beziehung nicht gerade verwöhnte Schreiber dieser Zeilen. Warum aber soll die Ignoranz, die von der Bequemlichkeit der angeblich „überbürdeten" Sekundaner herkommt, noch durch solche Faulpolster befördert werden? Halte man doch auf Einprägen der Präparation besonders bei der Lektüre der Tertia, und solche Dinge werden bald sich ändern. — S. 31, A, 1 sind unnötig: Note 7 ἡ λύπη, 8 ἡ ἡδονή, 9 ἐνθυμεῖσθαι, 10 θνητός, 11 ἡ ἀθανασία, 32 μουσικός, 51 ἀνίστημι, 53 τὸ πρᾶγμα. — S. 37 f. A, 1 tilge die Noten: 6 διαφθείρειν, 7 ἡ ψυχή, 9 φεύγειν, 17 πρεσβύτερος, 18 ἡ κόρη, 28 ἐμβάλλειν εἰς, 29 ἀναγκαῖος, 31 προιέναι, 35 das τινὶ bei συμβάλλειν; zu Note 38 παρά τινα = „auf einem" (ruhe die Macht) möchte ich das Bedenken äufsern, ob diese seltene, nur bei Herodot und dann erst wieder bei Plutarch vorkommende Konstruktion Schülern mit so geringem Wissen empfohlen werden dürfe. — In den Noten zu A, 3 auf S. 39 f. würde ich streichen: 2 καταφρονεῖν = „voll Geringschätzung" und dafür schreiben „Verbum", 6 ἡ συμφορά, 14 ἀφιστάναι, 16 ἡ ἐπιθυμία, 18 μνημονεύειν, 30 διώκειν, 36 ἄχθεσθαι. — A, 2 S. 51 f. tilge Note 1 διανοεῖσθαι, 3 μισθοῦν, 11 θερμός, 13 ἕτοιμος, 20 ὄπισθεν, 42 σκοπεῖν, 49 ἀποτέμνειν, 68 ὑποπτεύειν, 74 σπᾶν.

Ich schliefse die Aufzählung der meiner Ansicht nach unnötigen Vokabeln, da es ja nicht Aufgabe eines Rezensenten — obwohl das Etymon des Wortes *recensere* gegenteilig gedeutet werden könnte — ist, alle Einzelheiten anzuführen, die ihm einer Änderung bedürftig scheinen, und fasse mein Urteil zusammen: die „Materialien" bieten reichen Stoff zur Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, verdienen auch Lob wegen der Teilung der Aufgaben in extemporale und häusliche, bedürfen aber einer gründlichen Säuberung von überflüssigen Noten, welche den Schüler nicht anregen und fördern, sondern bequem machen werden.

Stargard i. Pomm. Reinhold Dorschel.

Gottfried Böhmes Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische für die oberen Gymnasialklassen. Achte, teils verkürzte, teils vermehrte Auflage von G. Stier. Leipzig, Teubner, 1883. gr. 8. Pr. 2,70 M.

G. Stier, welcher schon 1880 im Auftrage der Verlagsbuchhandlung die 7. Auflage des griechischen Übungsbuches von G. Böhme in Vertretung des erkrankten Verfassers besorgte, hat nach dem Ableben des letzteren auch die nötig gewordene 8. Auflage herausgegeben. Hatte er in der 7. von eingreifenden Änderungen noch absehen zu müssen geglaubt, so leitete er aus dem definitiven Auftrage der Verlagsbuchhandlung, weitere Auflagen zu bearbeiten, einerseits das Recht zu wesentlichen Umgestaltungen her, anderseits aber auch die Pflicht, an dem alten Bestande nicht ohne Grund zu rütteln und besonders nicht durch die neue Auflage die älteren gewaltsam zu verdrängen. So hat er denn insbesondere die Zahl der Einzelsätze wesentlich vermindert, dagegen aufser wenigen neuen Einzelsätzen 23 neue zusammenhängende Stücke in 32 Nummern aufgenommen, davon 15 Nummern sein Eigentum, 17 das seines Bruders H. Stier. Die Verminderung des früheren Bestandes rechtfertigt er damit, dafs nach den neupreufsischen Lehrplänen „die Einübung der grammatischen Pensa in der obersten Gymnasialklasse jetzt überall zurücktreten müsse“, insofern nicht angemessen, als ja die Einübung der grammatischen Pensa von jeher den früheren Klassen zugefallen ist. Sollten aber wirklich die zahlreichen Streichungen und die noch zahlreicheren Zusätze die Benutzung auch nur der 7. Auflage neben der 8. noch möglich machen? Sollten nicht vielmehr die Zusätze einem Schatze gleichen, der wohl angesehen, aber nicht angerührt werden darf, bis die älteren Auflagen aus den Händen der Schüler verschwunden sind?

Über die neuen Stücke kann Ref. nur Günstiges berichten. Sie bieten syntaktische Schwierigkeiten — wie könnten sie ohne solche praktisch sein? —, häufen diese sogar, setzen aber nirgends Entlegenes voraus, so dafs sie meines Erachtens im allgemeinen entschieden dem neuen Lehrplane entsprechen, welcher sagt: „Die Schreibübungen haben nur den Zweck, durch Befestigung der Kenntnisse der Formenlehre und durch Eingewöhnung in die Grundlehren der Syntax die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern.“ Insbesondere gilt dies von denjenigen Übungsstücken, welche im Anschlufs an die Platolektüre vorgelegt werden sollen; der Primaner wird Stücke, wie 240, sogar ex tempore im ganzen treffen. Andere, z. B. 230—232, möchte ich nur zu häuslichen Arbeiten empfehlen: die vielen Fälle, in denen Substantiva durch verbale Umschreibung zu geben, Adverbia zu regierenden Verben zu erheben, Participia in Relativsätze aufzulösen, phraseologische Verba zu beseitigen sind, steigern die gleichzeitigen grammatischen Anforderungen in einem Grade, dafs nur die Auserwählten schnell zu übertragen imstande sein werden. An manchen Stellen wäre von Seiten des Herausgebers eine gröfsere

Unterstützung des Schülers durch Noten wünschenswert, jedenfalls da, wo zur Erzielung eines flüssigen deutschen Textes die Anknüpfung des neuen Satzes verschleiert ist. So 231: „denn die Athener ... traten Philipp bei Chäroneia entgegen. Sie unterlagen; dennoch ist Demosthenes lobenswert." 232: „So spricht u. a. Euripides: ... Wir sehen, dafs dies den Athenern ... widerfuhr." 50: „Denn das ist der gemeinsame Fehler in grofsen Demokratieen, dafs der Neid dem Ruhme (auf dem Fufse) folgt; dafs die Menge (alle) zu verkleinern liebt, welche sie vor anderen hervorragen sehen (vielmehr: sieht) und die Ärmeren zum Glück der Besitzenden scheel sehen." Weiter würde ich gern unter dem Texte bemerkt sehen: 46 „(Wasser) in einem Helme gesammelt", dafs *εἰς* anzuwenden sei; 52 Z. 3 „sandte", dafs das Imperf., Z. 14. 15 „die ... gesandten Bildsäulen", dafs das Part. Präs. zu nehmen sei, weil die Sendung nicht perfekt geworden; 55 „da (warum so altfränkisch für: als?) Lamachos aber die Schiffe am Strande zurückliefs und die Felder der Herakleoten verwüstete, erhob sich plötzlich ein Sturm", dafs im Griechischen Wechsel des Tempus nötig sei; 181 „Und der Gott erhörte ihn", dafs das Verbum hinter *Καὶ* stehen müsse; 228 „Während dessen erschien Themistokles nicht vor den Behörden", dafs *προσιέναι πρὸς* zu wählen sei. Gröfsere Deutlichkeit bleibt zu wünschen, wenn unter 50 „als Bundesgenosse des Euagoras hingesandt" zu „Euagoras" (*ὡς συμμαχήσων Εὐαγόρᾳ*) gesagt wird: „zum Verbum bezogen." — Unpraktisch und dem jetzigen Lehrplane nicht entsprechend erscheint mir nur das neu aufgenommene lateinische Übungsstück, ein Brief des Seneca an C. Lucilius (I 1). Dem Schüler mufs vor allen Dingen völlig klar sein, was er übersetzen soll; ehe er in diesem Falle zu völliger Klarheit geführt wird, ist aber gar manche Auseinandersetzung nötig, durch welche er im Griechischen jedenfalls nicht gefördert wird. Die Übertragung gar mufs, wenn sie griechisch ausfallen soll, den lateinischen Text geradezu auf den Kopf stellen, ist also in der Hauptsache eine stilistische Übung, welche weit über die Intentionen des Unterrichtsentwurfes hinausgeht.

Zum Schlufs noch wenige Stellen, an denen mir der Text oder die Anmerkung verbesserungsbedürftig scheint. 46 enthält nach Arr. Anab. VI 26 eine Anekdote aus dem Zuge Alexanders durch das Land der Gedrosier. Als Alexander das Wasser verschüttet, soll das Heer von neuem Mute beseelt worden sein *ὥστε εἰκάσαι ἄν τινα πότον γενέσθαι πᾶσιν ἐκεῖνο τὸ ὕδωρ τὸ πρὸς Ἀλεξάνδρου ἐκχυθέν*, d. h. so dafs man (nämlich ein Zuschauer) hätte vermuten können, jenes Wasser sei ein Trunk für alle geworden. St. hat irrtümlich *στρατιὰν* als Subjekt auch des abhängigen Satzes gefafst und *ἂν* zu *γενέσθαι*, *τινα* zu *πότον* gezogen. — In 50 (nach Corn. Chabr. II gearbeitet) sind die Worte „die Lacedämonier waren Bundesgenossen der Ägypter, denen der Spartanerkönig Agesilaos viele Beute abnahm" gerade

so unverständlich wie in der Vorlage. — Nicht gut ist die Konstruktion der Worte 181 „(Chryses) sprach den Wunsch aus, jenen möchten die Götter verleihen, dafs sie Troja einnähmen und am Leben blieben, aber (dann) seine Tochter ihm freigäben.“ Sollte St. das imperativische λῦσαι-δέχεσθαι in Hom. *A* 20 wie ἐκπέρσαι-ἱκέσθαι von δοῖεν abhängen lassen? Oder sollte er Pl. Pol. III 393 λῦσαι δεξαμένους dem Inf. δοῦναι subordinieren? Ebenda ist für „entgelten lassen“ τῖσαι in der Anmerkung angegeben. In dem lateinischen Stücke ist in der 23. Anmerkung für si ‘quid consumpserit’ ‘si quis consumpserit’ zu lesen.

Man würde die Absicht des Ref. verkennen, wenn man annehmen wollte, diese Ausstellungen sollten das obige günstige Urteil wieder aufheben. Ref. hat vielmehr die Absicht, durch seine Bemerkungen zur Abstellung der Mängel, die naturgemäfs der menschlichen Leistung anhaften, nach Kräften beizutragen, und glaubt, dafs neben Haackes, Seyffert-v. Bambergs und Retzlaffs Übungsbüchern für die höheren Klassen das von Böhme-Stier noch lange unter den Hilfsmitteln des griechischen Unterrichtes dominieren werde.

Züllichau. P. Weifsenfels.

1) Ed. Büttner, Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch. Nach den neuen preufsischen, bayerischen und sächsischen Regeln bearbeitet. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1882. IV und 200 Seiten. 1,60 M.

Jeder, der mit dem Unterricht in der deutschen Orthographie betraut ist, weifs aus eigener Erfahrung, wie schwer es oft hält, recht passende Stoffe zur Einübung und Befestigung der erlernten Regeln zu finden, namentlich eine methodisch geordnete Reihenfolge in den dazu bestimmten Diktaten inne zu halten. — Das vorliegende Heft bietet nun einen solchen methodisch geordneten Lehrgang in einer reichen Fülle von Stoffen, die teilweise aus einzelnen Wörtern, überwiegend jedoch aus kleinen zusammenhängenden Stücken bestehen, welche (und das ist von grofser Wichtigkeit) ihrem Inhalte nach das Interesse des kindlichen Alters zu erwecken und belehrend und die Anschauungen erweiternd zu wirken imstande sind. Der Schlufs giebt ein Verzeichnis von häufig vorkommenden Abkürzungen und ein Anhang überdies (auf beiläufig gesagt 18 Seiten) Unterscheidungen gleich oder ähnlich klingender Wörter nach alphabetischer Ordnung in Sätzen, die die betreffenden Unterschiede sinnreich veranschaulichen.

2) Orthographisches Übungsheft für Schüler. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1882. 54 S. 8.

Während Nr. 1 für den Lehrer bestimmt ist, soll Nr. 2, wie der Titel sagt, den Bedürfnissen der Schüler dienen. Wenn auch

an Übungsstoffen derart kein Mangel ist, so dürfte sich immerhin das vorliegende wegen der klaren fafslichen Darstellung der Regeln wie wegen der Reichhaltigkeit und praktischen Auswahl der Beispiele für die lernende Jugend recht sehr empfehlen. Auch hier bietet ein Anhang ein kurzes Verzeichnis gleich oder ähnlich klingender Wörter.

Posen. R. Jonas.

J. Hense, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litterarhistorischen Darstellungen und Übersichten. Erster Teil: Dichtung des Mittelalters. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1884. VI u. 207 S. 8. 1,40 M.

In dem neuen preufsischen Lehrplan vom 31. März 1882 wird bekanntlich als Lehraufgabe für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten die bezeichnet, dafs die Schüler „auf Grund einer wohl gewählten Klassen- und Privatlektüre mit den Hauptepochen unserer Litteratur bekannt gemacht und für die Heroen derselben durch das Verständnis der bedeutendsten ihnen zugänglichen Werke mit dankbarer Hochachtung erfüllt werden.“ Dementsprechend ist abweichend von der bisherigen Praxis die Litteraturgeschichte fortan nur insoweit zu behandeln, als sie auf Lektüre gegründet ist. Und wenn bisher auch „die Kenntnis der mittelhochdeutschen Sprache und die Lektüre einiger, namentlich dichterischer, mittelhochdeutscher Werke“ gefordert wurde, so sollen nunmehr „die Schüler aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen“.

Diese nicht unwesentliche Umgestaltung der Lehraufgabe ist gewifs dankenswert. Durch die beträchtliche Beschränkung des Lehrstoffes, vor allen Dingen durch den Ausfall des Studiums der mittelhochdeutschen Sprache und der zeitraubenden Erklärung einiger in derselben geschriebenen Werke ist die Möglichkeit einer gründlicheren Vertiefung in den Inhalt der zu lesenden litterarischen Denkmäler gewährt worden.

Als ein Hilfsmittel nun für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten, wie derselbe auf Grund der bezeichneten Änderungen der Lehraufgabe einzurichten ist, bietet sich das vorstehend genannte auf drei Teile berechnete „deutsche Lesebuch“ an. Und Ref. meint, dafs der zunächst vorliegende erste Teil, die „Dichtung des Mittelalters“ enthaltend, diesem Anspruche, sowohl was die Auswahl als auch was die Art der Behandlung des Lehrstoffes betrifft, in ziemlich hohem Mafse gerecht wird. Gerade für das Mittelalter ist ja ein praktisch angelegtes und dabei nicht zu kostspieliges Lesebuch besonders erwünscht. Der Schüler soll aus guten Übersetzungen

mittelhochdeutscher Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen. Er soll also doch wohl die Volksepen, das Nibelungenlied und die Gudrun, eingehender kennen lernen; dafs er mit den Hauptvertretern des höfischen Epos, einem Hartmann von Aue, einem Wolfram von Eschenbach, einem Gottfried von Strafsburg, dafs er mit den Liedern Walthers von der Vogelweide, mit den Sprüchen Freidanks näher bekannt gemacht werde, erscheint unerläfslich oder mindestens in hohem Grade wünschenswert. Wie soll ihm nun diese Kenntnis vermittelt werden? Dafs der Lehrer vorliest, genügt offenbar nicht; vielmehr der Schüler mufs die bezeichneten Dichtungen selber lesen können, in der Klasse und mehr noch zu Hause. Dieselben müssen ihm also leicht zugänglich, sie müssen in seinen Händen sein. Aber die Beschaffung aller dieser Texte ist viel zu kostspielig, als dafs sie dem Schüler zugemutet werden dürfte. So bleibt denn nur übrig, dafs aus den bezeichneten Werken das vorzugsweise Wertvolle in möglichst grofsem Umfange zusammengestellt und dem Schüler zu einem mäfsigen Preise in die Hand gegeben werde. Das Hensesche Lesebuch nun erweist sich als eine solche bequeme und zugleich billige Chrestomathie. Die zum gröfseren Teile nach Simrock gegebenen Übersetzungen sind, ganz im Sinne des neuen Lehrplans, mit Ausnahme des Hildebrandsliedes ausschliefslich aus den Werken der ersten Blüteperiode unserer Litteratur entnommen. Bei dieser Einschränkung war es zugleich möglich, „die Werke der Meister jener klassischen Zeit in möglichster Vollständigkeit zu bieten, indem die nicht aufgenommenen, weil inhaltlich für die Schule weniger bedeutungsvollen oder ungeeigneten Teile durch kurze, dem Original im Wortlaut sich möglichst anschliefsende Inhaltsangaben bekannt gemacht wurden“, so dafs der Schüler, in die Lage versetzt, diese Denkmäler in ihrer Totalität zu erfassen, bei der Lektüre derselben mehr Genufs und Freude empfindet und demnach einen tieferen Eindruck von ihnen empfängt. Mit Recht ist namentlich den beiden Volksepen, dem Nibelungenliede und der Gudrun, ein breiter Raum zugewiesen worden (S. 15—114). Als Vertreter des höfischen Epos erscheinen in hergebrachter Weise Hartmann, Wolfram und Gottfried, jedoch, was ebenfalls Billigung finden wird, in beträchtlich kürzeren Ausschnitten (S. 121—154). Mit sicherem pädagogischen Takte ist alles ausgeschieden, was den Schüler ermüden oder ihm Anstofs gewähren könnte. So sind die Mitteilungen aus Hartmanns „Iwein“, aus Wolframs „Parzival“, aus Gottfrieds „Tristan und Isolde“ verhältnismäfsig knapp bemessen. Wiederum aber gelangt das, was den Schüler moralisch erheben — wie Hartmanns Dichtung „der arme Heinrich“ — oder litterargeschichtlich orientieren kann — wie Gottfrieds Charakteristik seiner dichtenden Vorgänger und Zeitgenossen in der „Schwertleite“ —, zu verdienter Geltung. Unter den lyrischen Dichtern des Mittelalters aber ist Walther von der

Vogelweide mit vollem Rechte reich bedacht (S. 164—191); durch sorgfältige Auswahl und geschickte Gruppierung seiner poetischen Erzeugnisse wird dem Schüler die Individualität dieses Dichters in ihrer ganzen Breite und Tiefe erschlossen. Die Auslese aus den Sprüchen Freidanks beschränkt sich in geeigneter Weise auf das ethisch Bedeutsame (S. 193—201).

Die somit näher bezeichneten Auszüge aus Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen erscheinen nun aber, so zu sagen, in litterargeschichtlichem Rahmen. In Anlehnung an gangbare Darstellungen der Litteraturgeschichte gliedert der Autor die „Dichtung des Mittelalters" in vier Perioden (von den ältesten Zeiten bis 800; von 800—1150; von 1150—1300; von 1300—1500). Während er nun rücksichtlich der zwei ersten und der vierten Periode nur „charakterisierende Übersichten" giebt, bietet er für die dritte, die sogenannte erste Blüteperiode „zum klareren Verständnis und zur einsichtigeren Hochachtung der Dichtungen und der Dichter eine Darlegung der Gründe der Blüte, eine Erläuterung der einschlägigen Dichtungsarten, eine Einführung in die Hauptwerke und Notizen über die Biographie der Autoren". „Eine (ästhetische) Würdigung der angezogenen Werke und eine kurze Charakterisierung der in denselben auftretenden Hauptpersonen" fügt er als „eine dem Schüler hoffentlich nicht unwillkommene Beigabe" hinzu.

Diese litterarhistorischen Erläuterungen sind recht schätzenswert. Dieselben bieten freilich nichts Neues und dem Verf. Eigentümliches, sondern im wesentlichen nur Bekanntes und Gesichertes, aber dieses in übersichtlicher Anordnung und möglichst knappem Ausdruck, wie es eben dem Standpunkte des Schülers angemessen erscheint. Der Lehrer braucht wenig hinzuzufügen, er hat im Grunde nur nötig, das Dargebotene durch mündliche Reproduktion zu beleben; der Schüler aber wird bald imstande sein, sich in seinem Lesebuch zurechtzufinden, und er wird sich mit demselben, da ihm das Mitgeteilte weder dem Inhalt noch der Form nach sonderliche Schwierigkeiten bereitet, geniefsend und lernend gern beschäftigen.

Somit glaubt Referent versichern zu dürfen, dafs der Schüler, welcher unter Anleitung eines sachkundigen und erfahrenen Lehrers dieses Buch gemäfs den Intentionen des Verf.s teils in der Klasse, teils privatim durcharbeitet, nicht nur, soweit es eben bei der vorausgesetzten Unbekanntschaft mit den mittelhochdeutschen Originaltexten möglich ist, einen ziemlich lebhaften Eindruck von der Eigentümlichkeit der ersten klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen, sondern auch eine verhältnismäfsig umfassende und auf sicherem Verständnis beruhende Kenntnis der mittelalterlichen deutschen Dichtung erwerben wird.

Sachliche und sprachliche Schwierigkeiten werden durch kurze Anmerkungen unter dem Texte erledigt. Die mitgeteilten Proben des Althochdeutschen (Originaltext des Hildebrandsliedes) und des Mittelhochdeutschen, sowie gelegentliche in den Text der litterar-

schichtlichen Erörterungen eingeflochtene Citate aus mittelhochutschen Dichtern bringen dem Schüler die Eigentümlichkeit r früheren Perioden unserer Sprache zu unmittelbarer Anhauung. Dem ganzen Werke endlich ist vorausgeschickt eine sprachwissenschaftlicher Hinsicht orientierende Einleitung „über e deutsche Sprache in ihrer Verwandtschaft zu (sic!) den übrigen rachen des indogermanischen Sprachstammes und ihre Hauptundarten", in welcher auch die drei Perioden des Hochdeutschen, s Althochdeutsche, das Mittelhochdeutsche und das Neuhochutsche, kurz und treffend charakterisiert werden.

So können wir den vorliegenden ersten Teil des „deutschen sebuches" als ein praktisches Hilfsmittel für den deutschen terricht empfehlen. Nach ähnlichen Gesichtspunkten, unter rwiegender Berücksichtigung der zweiten Blüteperiode unserer tteratur (jedoch mit Ausschlufs unserer klassischen Dramen), soll ch der zweite poetische Teil behandelt werden, während ein itter prosaischer Teil Musterbeispiele, welche die Hauptarten s deutschen Schüleraufsatzes vertreten, und daneben Abhandngen litterargeschichtlichen und ästhetischen Inhalts bringen soll. ie auch das Urteil über den Wert der noch zu erwartenden ile des Lesebuches ausfallen möge: so viel jedenfalls ist anerkennen, dafs der Verf. mit dem vorliegenden ersten Teil em lebhaft empfundenen Bedürfnis des deutschen Unterrichts dankenswerter Weise entgegenkommt.

Eberswalde. L. Kluth.

---

chard Heger, Leitfaden für den geometrischen Unterricht. Zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten. 3. Teil. Stereometrie. Mit 165 eingedruckten Holzschnitten. 150 S. Pr. 1,80 M. — 4. Teil.: Analytische Geometrie der Ebene. Mit 33 eingedruckten Holzschnitten. Breslau, Trewendt, 1883. 91 S. 1 M.

Nachdem wir vor kurzem den 2. die Trigonometrie entltenden Teil des geometrischen Leitfadens des Herrn Verf.s gezeigt und die gründliche wissenschaftliche Behandlung desselben rühmt haben, liegen uns jetzt die beiden letzten Teile vor, die cht minder das erfolgreiche Bemühen des Herrn Verf.s zeigen, ch diese Partieen mit wissenschaftlicher Strenge auf feste Grundgen zu erbauen. Als Axiome stellt er hin: 1. Wenn eine Gede mit einer Ebene zwei Punkte gemein hat, so fällt sie ganz die Ebene. 2. Wenn die Punkte A und B mit der Geraden g f einer Ebene a und zwar beide auf derselben Seite von g liegen, hat die Strecke A B mit der Geraden g keinen Punkt gemein. Wenn die Punkte A und B auf derselben Seite einer Ebene α gen, so hat die Strecke A B mit α keinen Punkt gemein. Auch der ganzen Anordung unterscheidet sich die Stereometrie des rf.s wesentlich von den gewöhnlichen Lehrbüchern; so hat er e Sätze von den Normalen einer Ebene auf die Betrachtung des

Flächenwinkels gegründet, wodurch der Fundamentalsatz von denselben einen wesentlich einfacheren und naturgemäfseren Beweis enthält. Indem der Verf. allerdings schon in den ersten Partieen ziemlich umfangreiche allgemeine Betrachtungen anstellt, die recht komplizierte Figuren nötig machen, deren Verständnis einem Anfänger in der Stereometrie gewifs grofse Schwierigkeiten bereiten müssen, kommt er erst auf S. 68 zu den Polyedern selbst, während er andererseits schon im ersten Paragraphen auf S. 7 von dem geradlinigen Paraboloid und Hyperboloid spricht, auf die er dann später noch mehrfach zurückkommt. Ferner bringt er in § 4, der die Überschrift „Abstände von Punkten und Ebenen" führt, eine sehr eingehende Behandlung des Tetraeders mit Berücksichtigung der ein- und angeschriebenen Kugeln und eine Reihe von Sätzen über die dreiseitige Ecke und das Tetraeder, die denen des ebenen Dreiecks analog sind. Wir können nun nicht beurteilen, ob der Verf. diese Partieen in der Reihenfolge, in der er sie giebt, auch in dem Unterrichte behandelt sehen will, ob er überhaupt die Aufnahme derselben in den Unterricht bei den gewöhnlichen Verhältnissen unserer höheren Lehranstalten für möglich und wünschenswert hält, oder ob er sie nur aus einem gewissen wissenschaftlichen Interesse hinzugefügt hat, damit sie unter besonders günstigen Verhältnissen, wie sie vielleicht das Wettiner Gymnasium bietet — die sächsischen Lehranstalten scheinen ja überhaupt an ihre Schüler etwas höhere Anforderungen stellen zu können, als es im allgemeinen in Preufsen der Fall ist —, zur Behandlung kommen oder einzelnen besonders tüchtigen Schülern zur Privatbeschäftigung überlassen werden. Ein Leitfaden sollte allerdings unseres Erachtens eben darauf eingerichtet sein, den Gang des Unterrichtes zu leiten, und diesen Zweck verfolgte ja sichtbar die in der Trigonometrie beobachtete Anordnung. Sollte nun die Stereometrie auch in diesem Sinne ein Leitfaden sein, so würden wir mit der Anordung nicht gerade einverstanden sein, da wir es für recht bedenklich halten, die einleitenden Kapitel der Stereometrie über das Notwendige auszudehnen, ehe man zu der Behandlung der Körper übergeht. Erst wenn die Schüler in der stereometrischen Anschauung genügend geübt sind, um auch verwickelte und allgemein gehaltene Betrachtungen, denen die unmittelbare Anschauung schwer zu folgen vermag, anstellen zu können, dann mag man, wenn es die Zeit erlaubt, die sehr interessanten Partieen, welche der Verf. bietet, den Schülern vorlegen. Wir bemerken ausdrücklich, dafs eine derartige Verteilung des Unterrichtsstoffes in dem Buche des Verf.s kein erhebliches Hindernis finden würde, indem, soweit wir es übersehen haben, eine Herausschälung jener schwierigen Partieen ohne Störung des Zusammenhanges möglich sein würde. Aber eine Andeutung, was der Verf. für das Notwendige, was er mehr für eine angenehme Beigabe hält, wie sie doch wohl ein Leitfaden geben sollte, ist nirgend zu finden. Auch die Behandlung des sphärischen Dreiecks bietet, wie wir

schon bei unserer Anzeige der Trigonometrie vermuteten, manches, was andere Lehrbücher nicht zu geben pflegen. — In der Kubatur der Körper heben wir die nach der Angabe des Verf.s von Herrn Amthor gegebene einfache Ableitung der Formel für das Prismoid durch Zurückführung auf das Tetraeder hervor. Für die Ausmessung der Kugel benutzt der Verf. den dem Cavallerischen Satze zu Grunde liegenden Gedanken, indem er von demselben einen für seine Zwecke ausreichenden genauen Beweis desselben giebt, wie wir ihn immer gewünscht und vermifst haben. Betreffend die in 3 hinzugefügte Erweiterung ist nicht klar, welche Ausnahmefälle der Verf. meint, für die der Satz seine Beweiskraft verlieren würde. Vielleicht enthält der Passus: Es wird vorausgesetzt u. s. w. und auf der folgenden Seite die Angabe, dafs die projizierte Oberfläche endlich sein soll, die notwendigen Bedingungen, welche der Verf. gemeint hat; aber es ist dies nicht entschieden genug hervorgehoben. Übrigens haben wir nicht finden können, dafs der Verf. von diesem Zusatze Gebrauch gemacht habe. Wie bedenklich die unbewiesene Anwendung des Cavallerischen Satzes ist, dafür sei es uns erlaubt, Folgendes anzuführen. Wie man sich berechtigt hält, auf die Gleichheit des körperlichen Inhalts aus der Gleichheit der parallelen Durchschnitte zu schliefsen, so müfste man eine gleiche Berechtigung dem Schlusse auf die Gleichheit von Flächen aus der Gleichheit ihrer parallelen Durchschnittslinien zugestehen. Nun sind aber alle parallelen Durchschnitte der Kugel kleiner als die des Mantels des umgeschriebenen Cylinders; demnach müfste auch die Oberfläche der Kugel kleiner als der Mantel des Cylinders sein, während sie ihm bekanntlich gleich ist. — In einem Anhange hat der Verf. eine synthetische Behandlung der Kegelschnitte, gegründet auf projektivische Beobachtungen, hinzugefügt. Zu diesem Zwecke schickt er notwendige Betrachtungen über quadratische Punkt- und Strahleninvolutionen voraus. Es empfiehlt sich ja diese Behandlung, weil, nachdem die ersten, allerdings nicht unerheblichen Schwierigkeiten, die in der allgemeinen Betrachtungsweise liegen, beseitigt sind, eine ganze Reihe von Sätzen sich als unmittelbare Folgerung der analogen bekannten planimetrischen Sätze ergiebt. Es will uns aber eben nicht ratsam erscheinen, einen Gegenstand, der doch überhaupt mehr als eine sehr wünschenswerte Zugabe erscheint, dadurch zu erschweren, dafs man für seinen Zweck neue allgemeine und schwierige Betrachtungen vorausschickt. Insofern habe ich geglaubt, in meinem Büchlein die Hauptsätze aus der Lehre von den Kegelschnitten an die bekanntesten Sätze der elementaren Planimetrie anknüpfen zu sollen. Ein mafsgebendes Urteil über die Behandlungsweise des Verf.s glauben wir aber um so weniger abgeben zu dürfen, als wir dieselbe praktisch nicht versucht haben; aber von tüchtigen, allerdings an Realgymnasien wirkenden Lehrern haben wir dieselbe rühmen hören.

In dem 4. Teil behandelt der Verf, die analytische Geometrie,

soweit sie irgend auf Realgymnasien Aufnahme finden kann. Auch hier schlägt er seinen eigenen Weg ein, indem er einen ausgiebigen Gebrauch von der durch Plücker zuerst eingeführten symbolischen Bezeichnung von Funktionen durch einzelne Buchstaben macht und so in bekannter Weise eine grofse Anzahl der wichtigsten Sätze der Planimetrie mit wenigen Zeilen zu beweisen vermag. So hat er auch, ehe er zu den Kegelschnitten übergeht, Sätze über Strahlenbüschel und Kreisbüschel aufgenommen. Die Kegelschnitte leitet er aus der allgemeinen Beziehung ihrer Punkte zu Leitlinie und Brennpunkt ab und behandelt sie in der Reihenfolge: Parabel, Ellipse, Hyperbel, welche auch uns als die zweckmäfsigste für den Unterricht erschienen ist. Nachdem er die hauptsächlichsten Eigenschaften der Kegelschnitte abgeleitet, geht er zur Transformation eines rechtwinkligen Koordinatensystems in ein anderes rechtwinkliges über, um dann die allgemeine Gleichung des zweiten Grades diskutieren zu können. Hieran schliefst er in eleganter Entwicklung die fundamentalen Sätze von Pol und Polare der Kegelschnitte. Zum Schlufs aber führt er auch noch kurz schiefwinklige Parallelkoordinaten und Polarkoordinaten ein. — Die Ausstattung ist angemessen, der Druck korrekt, die Figuren sind namentlich in der Stereometrie so gezeichnet, dafs die richtige Auffassung derselben erleichtert wird.

Züllichau. W. Erler.

W. Fuhrmann, Analytische Geometrie der Kegelschnitte nach elementarer Methode für höhere Schulen. Mit 27 Figuren im Text und 2 Tafeln. Berlin, Winckelmann u. Söhne, 1884. II u. 144 S. 8.

Der Verf. bestimmt vorliegendes Lehrbuch in erster Linie für die Schüler, damit ihnen „die Ausarbeitung des vorgetragenen Stoffes erspart bleibt“. Wenn auch die Hauptabsicht auf die Darlegung der Methode der analytischen Geometrie gerichtet ist, so wird die Synthese doch keineswegs verschmäht. Vielmehr sollen die Schüler auch eine Anleitung zur synthetischen Verwertung analytisch gewonnener Eigenschaften erhalten.

Zu dem benutzten Apparat gehören auch die Determinanten, über die eine Reihe von Hilfssätzen in dem Anhang entwickelt werden. In der weisen Beschränkung, wie sie hier geübt ist, wird sich gegen die Anwendung dieses algebraischen Hilfsmittels auch kaum etwas sagen lassen. Nur Determinanten zweiter und dritter Ordnung finden Verwendung — einmal allerdings auch eine vierter Ordnung — und dann immer nur als Abkürzung für die entsprechenden längeren Ausdrücke. Von Sätzen über Determinanten werden nur gebraucht: der über das Verschwinden einer Determinante bei Übereinstimmung zweier Reihen, der über ihre Zerlegung, wenn die Glieder einer Reihe Summen enthalten, und der über ihre Unveränderlichkeit infolge der Addition der Glieder einer Reihe zu einer andern. Damit ist also im wesentlichen nur

die Auflösung gewöhnlicher und homogener linearer Gleichungen mit höchstens vier Unbekannten gegeben.

Die notwendigen Begriffe zur Bestimmung eines Punktes auf einer Geraden, die Definition harmonischer Punkte, das rechtwinklige, schiefwinklige und polare Koordinatensystem mit den Transformationen werden im ersten Kapitel erläutert. Das zweite und dritte sind der geraden Linie mit Benutzung der „abgekürzten Bezeichnung" für Gleichungen gewidmet. Die folgenden vier Kapitel behandeln den Kreis, die Parabel, Ellipse und Hyperbel speziell. Es folgt die Diskussion der allgemeinen Gleichung zweiten Grades und die Entwicklung der gemeinschaftlichen Eigenschaften der Kegelschnitte. Ein Nachtrag stellt im zehnten Kapitel eine Reihe von Sätzen über Krümmungsmittelpunkt und -radius, den Pascal und den Brianchonschen Satz, sowie einiges über die Verbindung mehrerer Kegelschnitte mit einander zusammen.

Die Anordnung des Ganzen bietet nichts besonders Charakteristisches. Der Verf. erwähnt Salmons und Joachimsthals Behandlungen der analytischen Geometrie der Ebene als hauptsächlich benutzte Quellen. Vielleicht wäre auf der Schule noch eine eingehendere Behandlung des Kreises besonders betreffs solcher Partieen zu empfehlen, die sich fast unverändert bei den andern Kegelschnitten wiederfinden, damit der Zusammenhang dieser Kurven mit einander noch mehr in den Vordergrund tritt. Anschaulich tritt dem Kreise am nächsten die Ellipse, und daher würde Referent dieser den ersten Platz unter den allgemeineren drei Kegelschnitten einräumen. Die Parabel würde dann als Ellipse mit unendlich grofsen Axen erscheinen und als spezieller Fall auch der Hyperbel beide Kurven mit einander verbinden. Anderseits spricht allerdings für den Anfang mit der Parabel besonders die Einfachheit ihrer Gleichung.

Zu vermissen ist der Nachweis der Berechtigung des Namens „Kegelschnitte"; doch ist darauf nur geringer Wert einem Buche gegenüber zu legen, das, speziell für die Schüler eines Lehrers geschrieben, nur einen Teil des Schulpensums umfafst. Da die Kegelschnitte auch in synthetischer Behandlung im Unterricht vorkommen, so kann das hier Fehlende an anderer Stelle nachgeholt werden.

Betreffs der Darstellung erwähne ich noch, dafs weitschweifige Rechnungen meist vermieden sind. Verf. legt einen besondern Wert noch auf seine Winkelbezeichnung: O (A B) statt der gewöhnlichen A O B. Es läfst sich viel dafür, manches dawider sagen. In der Schule mit dieser Neuerung vorzugehen, scheint jetzt verfrüht.

Die Ausstattung ist zu loben. Nur etwas mehr Sorgfalt auf die Korrektur des Druckes wäre erwünscht gewesen. A_1 und A' etc. werden wiederholt verwechselt. Auf der ersten Figurentafel fehlen die Buchstaben: L in Fig. 1, M u. L in Fig. 3, H u. S in Fig. 4; auch in Fig. 25 fehlt B.

Im ganzen giebt das Buch, wenn auch nicht gerade in neuer Aufeinanderfolge der Sätze, eine ansprechende Einführung in die analytische Geometrie.

Berlin. M. Schlegel.

B. Féaux, Rechenbuch und geometrische Anschauungslehre, zunächst für die drei untern Gymnasialklassen. 7. verbess. Aufl., besorgt durch A. Luke. Paderborn, Schöningh, 1884. 220 S. 8.

Es ist mir nicht bekannt, ob eine frühere Auflage dieses Buches in dieser Ztschr. schon eine Besprechung erfahren hat: sollte es der Fall sein, so ist das Buch jedenfalls seitdem so vielfach verändert worden, dafs eine erneute Besprechung gerechtfertigt erscheint. Die neue Auflage hat durch den Hrn. Herausgeber gegen die früheren darin eine Veränderung erfahren, „dafs die Lehre von den Decimalbrüchen sofort der Lehre von den gewöhnlichen Brüchen folgt, dafs, aufser einigen weiteren Änderungen in der Reihenfolge der Paragraphen, der Resolution und Reduktion unserer neuen Mafse und Gewichte ein eigener Paragraph gewidmet ist.“ Das Buch ist für die drei unteren Klassen des Gymnasiums berechnet und auch dementsprechend in drei Kurse derart geteilt, dafs der Sexta die vier Species in unbenannten, einfach und mehrfach benannten Zahlen, die Teilbarkeit der Zahlen etc., und die vier Species in Brüchen, der Quinta die vier Species in Decimalbrüchen, einfache und zusammengesetzte Regeldetri und endlich der Quarta die Rechnungen des bürgerlichen Lebens zugewiesen werden. Obwohl ja zugegeben werden mufs, dafs durch eine solche äufserliche Teilung kein Lehrer gezwungen ist, genau dem Lehrgange des Buches zu folgen, so bietet sie doch insofern eine gewisse Gefahr, als ein wenig erfahrener Lehrer dadurch auf den Gedanken kommen könnte, er müfste durchaus sich in seinem Lehrgange an die Folge und den Umfang der Paragraphen des Buches halten, zumal da in der Vorrede von dem Herrn Herausgb. gesagt wird, die von ihm beliebte Reihenfolge entspreche dem neuen Lehrplan. Mir ist ein solcher neuer Lehrplan nicht bekannt geworden, ich würde es auch aufserordentlich bedauern, wenn uns ein Lehrplan aufgegeben würde, der da fordert, dafs in Sexta die vier Species in gemeinen Brüchen, in Quinta dieselben in Decimalbrüchen und in Quarta nur die Rechnungen des bürgerlichen Lebens gelehrt würden. Ohne an dieser Stelle hierauf weiter einzugehen, hebe ich nur hervor, dafs doch immer mehr die Ansicht sich Geltung verschafft, dafs die Decimalbrüche im Unterricht besser auf die Rechnung mit einfach und mehrfach benannten Zahlen folgen, als auf die gemeinen Brüche, zumal da die Rechnung mit Decimalbrüchen nicht durch die Rechnung mit gemeinen Brüchen, sondern durch die Rechnung mit mehrfach benannten ganzen Zahlen vorbereitet wird. Andererseits dürfte

der Gymnasialquarta im Rechenunterricht doch auch auf die orbereitung auf die in Tertia eintretende allgemeine Arithmetik ücksicht zu nehmen sein: in den Rechnungen des bürgerlichen ebens aber, deren Berechtigung ich durchaus nicht verkenne, ird dieselbe kaum gewonnen werden können. — Was die Beandlung der einzelnen Rechnungsarten anbetrifft, so scheint ; mir, als ob zunächst bei den vier Species in ganzen Zahlen ı wenig Beispiele gegeben seien. Im allgemeinen haben meiner ngjährigen Erfahrung nach die in die Sexta eintretenden Schüler ɔch nicht diejenige Fertigkeit in den vier Species erlangt, daſs an nach Durchrechnung der wenigen gegebenen Aufgaben von eiterer Übung absehen könnte. Eine Ausnahme machen höchstens ie Schüler, die aus der Vorschule des Gymnasiums selbst in die exta eintreten. Bei den von mir viele Jahre lang vorgenommeen Aufnahmeprüfungen habe ich mich überzeugt, daſs im Rechennterricht in den drei ersten Schuljahren nicht immer diejenige ertigkeit in den vier Species erreicht wird, welche durchaus als ırundlage alles weiteren Unterrichtes erreicht werden muſs und rreicht werden kann. Auch sonst sind auffallend wenig Aufaben in unbenannten Zahlen aufgestellt. — Wie schon oben rwähnt, hat der Herr Herausgb. einen besonderen Paragraphen er Resolution und Reduktion der neuen Maſse und Gewichte ewidmet. Meiner Ansicht nach ist dies keine Verbesserung des uches, denn es wird hier mit den Währungszahlen 10, 100, 000 etc. genau so resolviert und reduciert als mit den alten 2, 15, 16 etc. Da ist die naheliegende Übereinstimmung mit er schon früher eingeübten Resolution und Reduktion bei den erschiedenen Ordnungen der decimalen Zahl nicht für den Unteright verwendet. Die Folge ist, daſs der Sextaner die mehrfach enannten Zahlen nur in der Zusammenstellung von mehreren ahlen und nicht in einer Zahl kennen und demgemäſs auch in ler Rechnung verwenden lernt, also z. B. 25 M 75 pf und nicht 5,75 M oder 5 ha 3 a 45 qm und nicht 5,0345 ha. Wie stimmt las mit dem auf S. 7 abgedruckten Satze aus der Zusammentellung der amtlich vorgeschriebenen Maſs- und Gewichtsezeichnungen, der doch einen deutlichen Fingerzeig enthält, wie nit den decimal geteilten mehrfach benannten Zahlen gerechnet verden soll: „Die Buchstaben werden an das Ende der vollständigen Zahlenausdrücke, nicht über das Decimalkomma derselben geetzt. Also 5,37 m — nicht $5,^{m}37$ — auch nicht 5 m 37 cm“? Daſs sich eine solche Schreibung und ein Rechnen mit so gechriebenen Zahlen in Sexta sehr gut und sehr leicht zu vollem Verständnis bringen läſst, kann wohl niemand bezweifeln. — Daſs len Rechnungen mit ganzen Zahlen auch alsbald angewandte Aufgaben beigegeben sind, ist durchaus zu billigen, sie tragen ja zur Belebung des Rechenunterrichtes auſserordentlich bei; auch ist nzuerkennen, daſs diese Aufgaben nicht nur von Kaufen und Verkaufen, sondern auch von andern Verhältnissen handeln; bei

derartigen Aufgaben ist aber immerhin eine gewisse Vorsicht geboten, da man nicht gut Dinge in den Aufgaben vorbringen kann, die aufserhalb des Gesichtskreises des Sextaners liegen. So erscheint mir z. B. Aufg. 22, S. 24, die von dem Druck von Wasserdämpfen handelt, Aufg. 24, S. 29, in welcher von dem Gewichtsverlust der Körper unter Wasser die Rede ist, Aufg. 18, S. 28, Aufg. 25. 26, S. 35, wo von den Fallgesetzen und der Deklination der Magnetnadel gesprochen wird, die Grenze zu überschreiten. Da doch der Rechnung eine eingehende Erklärung der Aufgabe vorausgehen mufs, wird schliefslich für das Rechnen nicht viel Zeit übrig bleiben und so wird die Rechenstunde zur Physikstunde. Auch ist der Ausdruck in den Aufgaben mitunter etwas eigentümlich, wie z. B. in Aufgabe 2 und 6, S. 36: „Dieses Gläschen mit Spiritus wiegt etc.;“ ein Gläschen Spiritus pflegt doch nicht in der Rechenstunde zur Stelle zu sein. — Die Decimalbrüche sind als gemeine Brüche erklärt und demgemäfs auch behandelt. Ich habe mich über die Behandlung der Decimalbrüche so oft schon an dieser Stelle ausgesprochen, dafs es mir überflüssig erscheint, noch einmal mich hier darüber auszulassen. Da man nur gleichnamige gemeine Brüche addieren resp. subtrahieren kann, so müssen nach der Ansicht des Herrn Herausgb. auch Decimalbrüche vor der Addition resp. Subtraktion gleichnamig gemacht werden! In der Multiplikation wird das Komma nur durch die Anzahl der Decimalstellen der Faktoren bestimmt, die Division ist aber eigentlich nicht nach den bis dahin befolgten Grundsätzen behandelt, indem von einem Gleichnamigmachen des Dividendus und Divisors abgesehen, vielmehr eine solche Erweiterung durch eine Potenz von 10 vorgenommen wird, dafs der Divisor zur ganzen Zahl wird. Die abgekürzten Rechnungsarten sind nur ganz nebenbei behandelt, die abgekürzte Addition und Subtraktion fehlen ganz; bei der Multiplikation ist gar nicht ersichtlich, wie das Komma in dem abgekürzten Produkt bestimmt wird, da doch nun die früher gegebene Regel ihre Anwendung verliert, und bei der Division meint der Herr Herausgb., dafs erst dann mit der abgekürzten Division begonnen werden darf, wenn sämtliche Ziffern des Dividendus in Rechnung gezogen sind. Die zur Übung gegebenen Beispiele sind so wenig zahlreich, dafs man wohl auf den Gedanken kommen kann, die auf $2\frac{1}{2}$ Seite behandelten abgekürzten Rechnungsarten stehen nur da, damit sie nicht fehlen; eine Fertigkeit im abgekürzten Rechnen, die ich nach Einführung der neuen Mafse und Gewichte für aufserordentlich notwendig halte, kann der Schüler bei dieser Darstellung und Behandlung nicht erwerben. — Dafs bei diesem Festhalten an der alten Methode nicht an die österreichische Art zu subtrahieren und zu dividieren gedacht wird, fällt nicht auf.

Die Aufgaben aus der Praxis umfassen diejenigen Gebiete, welche gewöhnlich in dem Rechenunterricht behandelt zu werden pflegen, und sind zweckentsprechend ausgewählt; hervorgehoben

ist, dafs der Schlufs auf die Einheit, resp. von der Einheit auf die Mehrheit bei der Lösung angewendet werden soll, doch ist der Proportionssatz nebenbei auch noch behandelt, der mit Recht aus den neueren Rechenbüchern ganz und gar verschwunden ist. — Eine sehr schätzenswerte Beigabe haben die vermischten Aufgaben durch die Darstellung von Zahlen erhalten, denen andere Grundzahlen als 10 als Basis dienen: es ist sehr wertvoll, mit etwas vorgeschrittenen Schülern einmal dieses Gebiet zu betreten, damit ihnen klar wird, dafs der Wert unseres Zahlensystems nicht auf der Zahl 10 beruht.

Beigegeben ist dem Buche endlich auch eine geometrische Anschauungslehre, die jedenfalls als Grundlage für das geometrische Zeichnen in der Quinta dienen soll und dort gewifs angemessene Verwendung finden kann.

Berlin. A. Kallius.

Abwehr.

Auf den Angriff des Herrn Mayer (Cottbus) im Juli-August-Heft dieser Ztschr. erwidere ich Folgendes:

Bei der versuchten Beweisführung hat Hr. M. sich folgender eigentümlicher Mittel bedient.

Erstens hat es ihm beliebt auch solche Stellen abdrucken zu lassen, die wie 1. 2. 3. 10. 12 (ich numeriere nach der Reihenfolge, in der sie a. a. O. aufgeführt sind) Dinge enthalten, die A so gut sagen kann wie B und C ebenso sagen mufs.

Zweitens hat Hr. M. mehrere Stellen (11. 14. 18. 15) erst be- und verschnitten, damit sie den seinigen etwas ähnlicher sehen mögen, was ja auch sehr überzeugend wirkt für den, der meine Ausgabe nicht kennt. Ich mufs diese daher ihrem Wortlaute nach hersetzen.

Mayer.	Lengnick.
S. 82, 6. Zwischensatz; *le* bezieht sich auf das erst folgende *détester;* übrigens ist *détester* offenbar ein zu starker Ausdruck.	S. 94. Hiermit spielt Montesq. auf Venedig an. Übrigens ist *détester* ein zu starker Ausdruck, denn Montesq. selbst spricht weiter unten von der Ehrfurcht, die das Volk hatte vor dem Ruhm und der Tugend *des principales familles et des grands personnages.*
S. 19, 3. Etrusker (welche übrigens in ihren hartnäckigen Kämpfen mit Rom keinen Beweis ihrer Verweichlichung gaben).	S. 86. *les Toscans,* so immer bei Montesq. für *Etrusques.* Übrigens spricht der von ihnen geleistete Widerstand nicht für ihre Verweichlichung.

Das auch von mir gebrauchte „Verweichlichung“ wird durch das Textwort *amollis* geradezu gebieterisch gefordert. Sollte aber Hr. M. Gewicht legen auf die Konjunktion „übrigens“, die ich oben und noch öfter gebraucht habe, so kann ein Blick in die Kommentare ihn darüber belehren, dafs dies Wort mit Vorliebe in der Notensprache angewandt wird. Bei seinem Vorgänger Erzgraeber findet es sich z. B. S. 15. 22. 46. 52 u. s. w.

Mayer.	Lengnick.
S. 140, 2. Die Lazzaroni, die sich übrigens ganz glücklich fühlen mochten und deshalb Grund hatten, den Ausbruch des Vesuv zu fürchten.	S. 103. Gemeint sind die Lazzaroni, das Proletariat der Stadt, das ohne sicheren Unterhalt und oft ohne feste Wohnung sich Tag und Nacht auf den Strafsen und Plätzen herumtreibt und seine ungemein geringen Bedürfnisse

durch unregelmäfsige, nicht anstrengende Arbeit befriedigt. Übrigens fühlen sie sich sicherlich ganz glücklich und fürchten deshalb den Ausbruch des Vesuv.

Den letzten Gedanken mufs jeder Kommentator in ganz gleicher oder sehr ähnlicher Fassung aussprechen, da im Text die Worte vorliegen: *les plus malheureux de la terre* und *à la moindre fumée du Vésuve.* — Bei No. 15, die sonst richtig wiedergegeben ist, unterdrückt Hr. M. das Citat II 24. Dasselbe ist aber in der vorliegenden Sache von höchster Wichtigkeit. Da weder Montesq. selbst noch Hr. M. es geben, so mufste schon dieser Umstand letzterem genugsam beweisen, dafs ich die Stelle in Polybius aufgesucht habe, die also lautet: ὥστ' εἶναι . . . τὸ σύμπαν πλῆθος τῶν δυναμένων ὅπλα βαστάζειν κτλ. Dafs ich die letzten Worte durch „Zahl der Waffenfähigen" zu übersetzen wagte, nachdem vorher mein Rec. „waffenfähige Mannschaft" übersetzt hatte, daraus wird mir wohl niemand aufser Hrn. M. einen Vorwurf machen.

Drittens giebt Hr. M. sogar als eigene Weisheit Stellen aus, für die er nachweislich dieselbe Quelle wie ich benutzt hat, nur wortgetreuer.

Mayer.	Peter, Röm. Gesch. 4. Aufl.	Lengnick.
S. 116, 3. M. Aemilius Lepidus, der spätere Triumvir, stand damals mit einem Heere vor den Thoren der Stadt, welches er nach Spanien, seiner Provinz, führen wollte.	II 381 . . . stand M. Aemilius Lepidus . . . mit einem Heere vor den Thoren der Stadt, welches er in seine Provinzen, das diess. Spanien und das narbon. Gallien, zu führen im Begriff war.	S. 99. M. Aemilius Lepidus, der spätere Triumvir, stand gerade mit einem Heere, das er in seine Provinz (diesseit. Spanien) abführen wollte, vor Rom.
S. 80, 6. Tafeln, welche dem Triumphator vorangetragen wurden u. s. w.; übrigens verkündeten diese Tafeln, dafs er den Ertrag der Zölle von 50 auf 85 Millionen Drachmen (à 75 Pf.) gebracht habe.	II 209. bei welchem (Triumph) vorausgetragene Tafeln verkündeten, dafs er . . . die Zölle von 50 auf 85 Millionen Drachmen gebracht habe.	S. 94. Auf Tafeln, die bei seinem Triumph voraufgetragen *) wurden, waren . . . . . sondern auch die Bemerkung, dafs der Ertrag der Zölle durch seine Eroberungen von 50 auf 85 Mill. Drachmen (à 75 Pf.) gestiegen sei.

Für den in Klammern gegebenen Wert der Drachme bemerke ich, dafs ich überall die Reduktion auf unser heutiges Geld vorgenommen habe; vgl. 5, 33. 51, 13. 52, 5. 74, 14. 81, 2. 81, 21. — Für No. 16 liegt die Sache ebenso wie oben, denn der Inhalt dieser Note ergiebt sich aus Peter I 428. 449. II 107. 148. 160. 164. 165 ganz von selbst.

Jetzt zu dem Passus in No. 4:

Mayer.	Lengnick.
alles dem belohnenden oder strafenden Eingreifen der göttl. Vorsehung zuzuschreiben.	alles Geschehene auf das belohnende oder strafende Eingreifen der göttl. Vorsehung zurückzuführen.

Damit will ich Bossuets Stellung zur Geschichte charakterisieren, dessen Auffassung für die Geschichtschreibung bis auf Montesq. mafsgebend war. Der Gedanke selbst liegt nicht blofs Bossuets Discours sur l'histoire universelle zu Grunde, er kehrt auch unendlich oft darin wieder. Zu der Fassung, die ich ihm gegeben, vgl. Demogeot S. 522: *malgré son parti pris*

*) Hr. M. hat fälschlich abdrucken lassen: vorangetragen.

e rapporter tous les événements à l'intervention surnaturelle. lisard 4, 327 in einer Parallele zwischen B. und Mont.: *de récompenser eurs vertus* und Lotheisen, der 3, 337 von dem „Eingreifen der Hand ;ottes in die menschlichen Geschicke" spricht. Zur Sache füge ich inzu, dafs ich mich auf das bestimmteste erinnere, den inkriminierten Passus örtlich anderswo als bei Hrn. Mayer gelesen zu haben. Da ich mich er Quelle bisher nicht habe erinnern können, und doch eine grofse Ähnichkeit im Wortlaut mit der M.schen Stelle vorliegt, so fordere ich Hrn. I. dringend auf, mir seine Quelle anzugeben. Ich für meinen Teil verpreche, nichts unversucht zu lassen derselben auf die Spur zu kommen. — Vas den „klaren" und „übersichtlichen Stil" sowie die „Sprache voll Anıut" betrifft, so haben schon vor Hrn. M. Laboulaye die Sprache *rempli 'agrément*, den Stil Aubert und Dezobry *simple* und *limpide* genannt und lisard redet von dem *agrément* und der *clarté* desselben. — Endlich noch ie Wendung in No. 6: „nach den Forschungen eines Niebuhr, Schwegler nd Mommsen". Abgesehen davon, dafs in gleicher Weise schon vor Hrn. M. ;rzgraeber die drei grofsen Historiker erwähnt (S. VIII: die grofsen Arbeiten liebuhrs, Schweglers, Mommsens), so mufs eben jeder, der Montesq. als listoriker zu würdigen unternimmt, dessen Stellung wie dem Macchiavell nd Bossuet, so auch den drei modernen Forschern gegenüber klarlegen. ıus diesem Umstande erklärt sich auch das „eigentümliche Spiel des Zualls" in der Übereinstimmung des Gedankenganges der Einleitung. — Die onstige geringe Übereinstimmung wie in 4: aus einer „kleinen Stadtgemeinde in Weltreich" (ein Ausdruck, der mir jetzt übrigens selbst recht abgeroschen vorkommt), in 13: „wenigstens noch nachträglich" u. a. ist doch 'ahrlich irrelevant, da, wenn zwei verschiedene Personen über dieselbe ache zur Erklärung desselben Textes schreiben, sie auch unwillkürlich auf enselben Ausdruck verfallen. Dafs ich übrigens Hrn. M.s Buch kenne und elesen habe, versteht sich von selbst; ja, war es nicht für mich als Herauseber desselben Autors eine Pflicht, mich damit bekannt zu machen? Wie eicht aber einzelne Worte und Wendungen im Gedächtnisse haften bleiben, afür mag Hr. M. in eigener Person einen schlagenden Beweis liefern:

Erzgraeber 1877.	Mayer 1880.
S. IX. *Esprit des Lois*, die Frucht .wanzigjähriger sorgfältiger Stulien.	S. 7. *l'Esprit des lois*, die Frucht mehr als zwanzigjähriger Studien.
133. Die Samaritaner erkannen nur den Pentateuch als .eiliges Buch an.	205. Die Samaritaner erkannten nur den Pentateuch als heilige Schrift an.
66. C. Linius Macer, Volkstribun 73.	103. C. Licinius Macer, Volkstribun 73.
69. eine stark latinisierende Wenlung = *in rebus desperatis*.	107. Vgl. lateinisch *in rebus desperatis*.
26. in See stechen, und das Engl. *o put to sea.*	44. stach in See (*put to sea*).
109. Hofschranzen.	169. Hofschranzen.

Wen solche Zusammenstellungen interessieren, der kann noch E. 82. 110. 13 mit M. 127. 172. 175 u. s. w. vergleichen. —

Da Hr. M. vergessen hat, auf den grofsen Unterschied hinzuweisen, der wischen seiner Ausgabe und der meinigen besteht, so bin ich es mir und em Leser schuldig, ein paar Worte darüber zu sagen. Während Hr. M. .eser im Auge hat, denen die römische Geschichte eine terra incognita ist sonst würde er nicht für die einfachsten Thatsachen, z. B. Samniterkriege, lecemvirn u. s. w. gewissenhaft die Jahreszahlen geben) und während er an ieselben Leser hinsichtlich der Vorbereitung und des Nachdenkens die denkar geringsten Anforderungen stellt (mehr als ⅓ seiner Noten bestehen aus bersetzungen meist der gewöhnlichsten Ausdrücke, dazu kommen selbst bei den infachsten sprachlichen Erscheinungen die reichlichen Verweisungen auf lenecke, Schulgr.) —, setze ich die Bekanntschaft mit der römischen Geschichte

in den allgemeinen Umrissen, wie sie von einem Sekundaner resp. Primaner verlangt wird, voraus; kommentiere hauptsächlich solche Stellen, deren Verständnis mehr Wissen erfordert als das aus den üblichen Leitfäden geschöpfte (Hr. M. geht meist stumm an ihnen vorüber) und gebe sprachliche sowie grammatische Noten nur da, wo die Schullexika im Stich lassen und wo es sich um eine Eigentümlichkeit der Sprache des Autors handelt.

Frage ich mich nun, was Herrn Mayer veranlafst hat, in dieser Weise meine Ehre und Gewissenhaftigkeit anzutasten, so weifs ich keine Antwort; denn ich kann mir doch nicht denken, dafs dies ein Versuch sein sollte, ein Unternehmen zu diskreditieren, das auch bei den Schriftstellern der modernen Sprachen die Höhe zu erreichen strebt, auf der sich die altsprachliche Interpretation schon befindet, und dem bisher eine wohlwollende Aufnahme reichlich zu teil geworden ist.

Berlin. B. Lengnick.

Erwiderung.

Auf vorstehende „Abwehr" kann ich kurz Folgendes erwidern.

Ich hatte a. a. O. die „auffallende Erscheinung" konstatirt, dafs „die Fassung der Anmerkungen des Herrn Oberlehrer Dr. Lengnick vielfach in ganz merkwürdiger Weise mit meiner Ausgabe übereinstimmen". Wenn Herr L. jetzt für einzelne Stellen den Versuch macht, diese Erscheinung zu erklären, so wird dadurch die Thatsache selbst, falls es dessen überhaupt noch bedarf, erst recht konstatiert, und, wenn es sich lohnte, liefse sich noch eine ganz erhebliche Zahl von Belegstellen für meine Behauptung anführen. Ferner wird jeder, der sich die Mühe nimmt, die Einleitung des Herrn L. mit der Einleitung meiner Ausgabe zu vergleichen, unschwer ersehen, in wie weit „Gedankengang und Wortlaut" sowohl in dem, was sie enthalten, als was sie übergehen, in beiden Ausgaben übereinstimmen. Die Erklärung des Herrn L.: „dafs, wenn zwei verschiedene Personen über dieselbe Sache schreiben, sie auch unwillkürlich auf denselben Ausdruck verfallen", wird vielleicht durch den Reiz der Neuheit dem einen oder dem anderen imponieren: der Sachverhalt wird dadurch nicht berührt.

Ich könnte jetzt abbrechen, wenn Herr L. seine Verteidigung nicht durch einen Angriff zu stützen versucht hätte. Allerdings, seine Selbstkritik kann ich übergehen, und die Art, wie er mir nicht näher zu charakterisierende Motive unterschiebt, verdient eine Beachtung nicht. Wenn er aber für seine Ausgabe eine gröfsere Wissenschaftlichkeit in Anspruch nimmt, so kann ich einfach auf die Grundsätze verweisen, welche bei Abfassung aller Bändchen der *'Prosateurs'* für sämtliche Mitarbeiter mafsgebend waren, und die vor jeder Ausgabe in dem Prospekt abgedruckt sind. Überdies habe ich Zweck und Ziel meiner Ausgabe im Vorwort ausführlich dargelegt, so dafs ich nicht nötig habe, mich jetzt darüber auszusprechen. Schliefslich ist die Behauptung des Herrn L., dafs ich an gewissen Stellen „meist stumm vorübergegangen" sei, nichts als Phrase und nicht im mindesten durch Thatsachen zu erweisen; vielmehr ist, wie ich schon im Vorwort meiner Ausgabe S. 5 erwähnte, „grundsätzlich keine wirkliche Schwierigkeit des Inhalts oder des Ausdrucks unberücksichtigt geblieben". Und zur Ergänzung dieses Vorworts kann ich hier noch nachtragen, dafs ich bei der sachlichen Erklärung mehrerer schwierigen Stellen mich der bereitwilligen Unterstützung zweier namhaften Professoren der Berliner Universität zu erfreuen gehabt habe.

Cottbus. K. Mayer.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

21. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner am 5. April 1884 zu Köln a. Rh.

Die diesjährige Versammlung war sehr zahlreich besucht; es waren un-efähr 110 Lehrer der höheren Schulen der Provinz, sowie die Schulräte Ir. Höpfner, Dr. Vogt und Linnig im Isabellensaale in Köln vereinigt. In Vertretung des durch Krankheit verhinderten Dir. Schmitz (Köln) begrüfste Dir. Jäger (Köln) die Versammlung und eröffnete die Verhandlungen mit einem urzen Rückblick auf das verflossene Jahr, das er als ein ruhiges, im gewöhn-ichen Geleise des Schullebens verlaufenes charakterisiert; in ihm sei der früher o scharfe Kampf zwischen Gymnasium und Realschule in ein gemäfsigteres tadium getreten; die Überbürdungsfrage, welche alle Welt in Aufregung ver-etzt, sei durch die ministeriellen Verfügungen vertieft und zu einer Frage nach em Verhältnis der körperlichen und geistigen Seite der Erziehung, d. h. zu iner Frage des höheren erziehenden Unterrichts überhaupt erweitert worden. Redner schildert den grofsen Ernst, welcher bei dieser Frage, als ob das Heil der Welt jetzt davon abhinge, namentlich in den Programmen zu Tage rete, und spricht die Hoffnung aus, dafs, wenn nach und nach etwas Wasser n den schäumenden Wein gegossen würde, sich mehr und mehr als das etzte Ziel dieser Bewegung das ergeben würde, nicht alle Lehrer zu Meistern les Spiels schaffen zu wollen, sondern den Lehrer beim Spiel wieder ent-behrlich zu machen. Darauf wird auf Wunsch Jägers, der später selber in die Debatte eingreifen möchte, Dir. Bardt (Elberfeld) zum Vorsitzenden er-wählt, welcher nunmehr zur Tagesordnung übergehend dem Dir. Münch (Barmen) das Wort erteilt zur Begründung folgender über die Überbürdungs-klagen und die Methode des Sprachunterrichts aufgestellten Thesen:

1) **Überbürdung wird vielfach empfunden, wo geistige Ermattung durch Überreizung eingetreten ist.**
2) **Einen nicht unwesentlichen Teil der Schuld an der bei zahlreichen Schülern hervortretenden geistigen Ermattung trägt die von Anfang an zu einseitig und zu schneidig betriebene reflektierende Erlernung der fremden Sprachen, besonders der lateinischen.**
3) **Die gegenwärtig herrschende Methode sollte deshalb einer geschickteren Vermittelung zwischen der natürlichen und der reflektierenden Sprach-erlernung weichen. (In den Perthesschen Bestrebungen ist nach dieser Seite jedenfalls ein wertvoller Versuch zu sehen.)**
4) **Vor einem vorläufig minder raschen theoretischen Fortschreiten in der Spracherlernung ist dabei nicht zurückzuschrecken.**
5) **Bei jeder weiterhin zu erlernenden Sprache kann zu reflektierender Behandlung rascher geschritten werden.**
6) **Die jetzt bei uns herrschende Aufeinanderfolge der fremden Sprachen ist nicht die ideell am meisten berechtigte.**

Redner will aus dem reichen Material des so viel besprochenen Themas nur die wichtige Frage behandeln, wie durch die Methode des Sprachunterrichts der Überbürdung entgegengetreten werden könne. Viele Lehrer zeigten sich gegen die Klagen der Überlastung wenig empfänglich, weil ihnen einerseits viel Sentimentalität mit unterzulaufen scheine und sie andererseits verlangen zu können glaubten, dafs die Schüler sich auch ehrlich plagten, um das Bildungsideal unserer Nation zu erreichen. Man frage sich aber nicht eindringlich genug, ob nicht durch die Art des Unterrichts die Kraft des Schülergeistes ausgesaugt und so stark beansprucht werde, dafs eintretende Erlahmung den Unterricht hemmen müsse. Mit dem Palliativmittel des Turnens würde noch immer nicht das Verhältnis von Körper und Geist so klar gelegt, dafs man sagen dürfe, der Turnplatz etc. bewirke mit Sicherheit die Gesundheit. Man könne auch Raubbau treiben auf dem geistigen Gebiete und müsse vor allen Dingen sich klar machen, welches Tempo man beim Unterricht anwenden solle, dafs nicht auf halbem Wege Unlust, Hinken und Lahmen eintritt, sondern dafs man mit voller Gesundheit und Freudigkeit am Ziel anlangt; also nicht nur das Quantum der Stoffbewältigung, sondern mehr noch die Art der Kopfanstrengung durch zu raschen Wechsel der Reize und Übersteigerung sei gefährlich, und gegen diese schaffe der Turnplatz keine Hülfe. Man vergleiche die früh ins Gewöhnliche zurücksinkenden Wunderkinder und sei eingedenk der Forderung, dem Knaben zu geben, was des Knaben ist. Redner schildert nun, wie jetzt oft zu beobachten sei, dafs ein Sextaner, der in der Schule voll Aufmerksamkeit, mit leuchtenden Augen dem Unterricht folge, zu Hause nur von der Schule zu erzählen wisse, der Stolz seiner Eltern, die Zufriedenheit seiner Lehrer sei, anfange in der Quinta zu schwanken, in Quarta zurückgehe und in Tertia ganz abfalle; der Lehrer sei enttäuscht, die Eltern hoffnungslos, der Knabe habe kein Vertrauen mehr, kurz er gäbe das Bild eines überreizten, abgestumpften Jungen ab. So ringen sich viele nur mit Mühe durch, meist unter Furcht und Zittern; die übergrofse Strammheit der Unterrichtsmanier namentlich jüngerer Lehrer, welche die strenge Denkarbeit des Übungsstoffes in Sexta nicht zu Gunsten eines gemütlichen Verkehrs auf kurze Zeit zu unterbrechen wagten, bringe viele Schüler in grofse Gefahr. Dagegen verlange man nun als radikales Mittel eine natürliche Spracherlernung, welche diametral derjenigen entgegengesetzt sei, die sich den Sprachstoff durch Reflexion zurechtlege. Beide Extreme seien natürlich nirgendwo realisiert, aber die absolut reflektierende Methode habe doch annähernd das Ziel erreicht. Redner bezieht sich dabei auf Übungsbücher namentlich des Lateinischen von Ostermann etc., in welchen von Nachahmung, Analogie keine Rede sei; das Induktive sei schwach und unbedeutend, das Operieren mit Regeln trete in den Vordergrund, das Material sei zu kompliziert, die Schwierigkeiten würden prinzipiell gehäuft, jedes Wort fast repräsentiere eine Regel; so werde der Geist durch die isoliert ohne Vorstellungszusammenhang gelernten Vokabeln in abstrakte Reflexionen gebannt. Hier findet Redner die Hauptgefahr der Überreizung, der noch der viele Wechsel zur Seite träte, hier sieht er die hervorragende Aufgabe, nicht ein Kompromifs zwischen beiden Extremen einzugehen, sondern für jeden Fall besonders eine Mittellinie zu ziehen. Dem induktiven Verfahren sei dabei vor allem Eingang zu verschaffen, dem Sprachgefühl eine gröfsere Rolle zuzuweisen. Die Anschauung sei das erste, die induktive Erkenntnis das zweite, und das deduktivische Operieren das dritte Erfordernis. Nicht das

uch, sondern das Wort des Lehrers müsse eine breitere Grundlage ge-
innen. Und nun geht Redner auf die Perthesschen Bestrebungen über, die
icht mit Haut und Haar in allen Einzelheiten aufzunehmen seien, aber in
er letzten Zeit doch schon recht an Boden gewonnen hätten, so wie sie
ena in Sachsen in der Direktoren-Konferenz sehr günstig beurteilt worden
eien. Gesund sei an diesen Bestrebungen, dafs sie auf psychologischer
rundlage beruhten. Redner fordert, dafs man von früh an eine zusammen-
ängende, dem Klassenstandpunkt angemessene Lektüre treibe, dafs man die
okabeln aus der Anschauung nähme, nicht sie so isoliert aufstelle, wie
B. das Pensum der unregelmäfsigen Verba der Quinta. Manche Gymnasien
eginnen ihre Lehrpläne in diesem Sinne zu gestalten. Redner hält es auch,
dem er auf seine Schrift über diesen Gegenstand hinweist, für das Nor-
ale, nicht Deutsch, Latein, Französisch etc., sondern Deutsch, Franzö-
sch, Latein etc. sich folgen zu lassen, bittet dabei aber, diese Frage für
esmal nicht zur Diskussion zu bringen.

In der sich daran anschliefsenden Besprechung, welche sich hauptsäch-
ch um die 3. These dreht, wünscht Jäger, dafs der Unterschied zwischen
atürlicher und reflektierender Spracherlernung genauer festgestellt werde,
er, weil die Natur schon ziemlich früh zur Reflexion hindränge, keinen
ofsen Unterschied zwischen beiden Arten entdecken könne. Was die
olge der Sprachen beträfe, so möchte er doch kurz darauf hinweisen, dafs
e historisch und durch den Erfolg sanktioniert sei, und dafs bei Franzö-
sch und Englisch zuerst wider die Natur dem unreifen Schüler zugemutet
erde mit dem irrationalen Moment des anders Schreibens und Sprechens zu
erieren. Über die darauf vom Rektor Meyer (Langenberg) ausgesprochene
nsicht, dafs nicht die Schule an der Überreizung, sondern oft die häus-
che Erziehung, Trinken, Verbindungswesen etc. schuld sei, wünscht Münch
cht zu debattieren, da er bei seiner These nur Sexta bis Quarta im Auge
habt habe und für diese Klassen doch nicht derartige Beschuldigungen er-
ben werden könnten; er bittet vielmehr in These 3 den Ausdruck der
eschickteren Vermittelung zu beachten. Nachdem dann Schulrat Höpfner
beten, dafs man doch, da es sich um Überbürdung normaler, nicht schwach
gelegter Schüler handle, dergleichen Beobachtungen mehr zur Sprache
ingen solle, und Jäger das Nützliche, Anregende der Perthesschen Be-
rebungen anerkannt, aber davor gewarnt hat, dafs man nun nicht glauben
lle, in 6 Stunden erreichen zu können, wofür man sonst 10 gebraucht
be, und jetzt nur noch 9 gebrauchen dürfe, Dr. Closterhalfen (Duis-
rg) als Mathematiker gerade im Gegensatz zur Überbürdungsklage den
unsch der Eltern nach reichlicherer Arbeit kundgegeben hat, schildert
n Oberlehrer Lutsch (Elberfeld) in anziehender Weise, wie er unter
itung des Dir. Bardt in Elberfeld in Sexta praktisch die Perthessche Me-
ode einzuführen versucht hat. Perthes führe in die Sache selbst hinein,
wecke sofort die Aufmerksamkeit und halte die Schüler frisch und lebendig.
er Schüler lernt erst den Satz aus dem Munde des Lehrers und spricht
n nach, wiederholt ihn zur nächsten Stunde, und fängt dann erst an mit
n grammatischen Formen zu operieren. Den Vorwurf, dafs die Sicherheit
r Formen verloren ginge, weist Redner zurück, weil die Methode ja in
iner Weise das Einüben derselben verbiete, sondern es sogar vorschreibe.
s Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische sei nicht so umfangreich,
che aber, angeschlossen an das Lateinische und in Übungen von Mund zu

Mund vorgenommen, den Schülern mehr Freude. Die Extemporalien trügen nach Perthes' Methode ganz anderen Charakter; in den ersten vier Monaten werde nur Lateinisch diktiert, das sähe ziemlich leicht aus, sei aber doch verhältnismäfsig schwer, dann erst träten Extemporalien nach der alten Methode ein: Perthes' Bücher seien vielfach zu verbessern, da manches für Sexta zu schwer sei, das Meurersche Buch habe seinen Anforderungen am besten entsprochen. Dann wird nach einigen kurzen Bemerkungen die Diskussion über diesen Gegenstand geschlossen und erhält nun Dir. Jäger das Wort zu folgenden Thesen:

1) Es ist wünschenswert, dafs die Erörterungen der Versammlung neben den allgemeinen Fragen sich künftighin mehr als bisher auf spezielle Punkte des Unterrichtsbetriebes erstrecken.
2) Beispielsweise schleppt der Geschichtsunterricht noch vielfach verjährte Irrtümer und notorisch unrichtige Auffassungen historischer Vorgänge mit sich; es möchte praktisch sein, eine Anzahl solcher zu ermitteln, auszuscheiden und damit eine nicht ganz unerhebliche Vereinfachung des ohnehin bis zum Unerträglichen belasteten Geschichtsunterrichts herbeizuführen.

Redner hat die Thesen gestellt, um durch Anregung spezieller Fragen des Unterrichts die Teilnahme an den Versammlungen noch zu steigern, so biete These 2 Stoff genug zu interessanten Erörterungen. Karls XII. Tod z. B., welcher, wie jetzt unzweifelhaft feststeht, nicht durch Meuchelmord, sondern durch eine Kugel von der belagerten Festung her herbeigeführt wurde, die Fahrt des Columbus, die Meuterei seiner Matrosen, die drei Tage Bedenkzeit, namentlich der gedankenlose Sprachgebrauch, mit dem man in der alten Geschichte die Entschlüsse, Thaten eines mächtigen Mannes oder einer Körperschaft dem ganzen Volke zuschreibe, lieferten ein fruchtbares Feld, solch falsche Anschauungen historischer Vorgänge und Zustände allmählich auszumerzen. So werde in den Lehrbüchern den Athenern der Tod des Miltiades zugeschrieben, da doch nur ein Geschworenengericht ihn verurteilt habe, so lasse noch Curtius die Athener über den Tod des Sokrates Thränen vergiefsen, so spreche man von einer machiavellistischen Politik der Römer und frage nicht nach dem Senat, der sie gemacht, so höre man von ihrer Eroberungslust und bedenke nicht, dafs diese Eroberungslust Erhaltungszweck Latiums und Italiens gewesen sei, das seine ganz und gar exponierte Lage durch sichere Besitzungen an den gegenüberliegenden Küsten zu schützen gesucht habe. Ferner erscheine noch immer die plötzliche Umwandlung Alexanders des Gr. nach der Einnahme von Persepolis in einen asiatischen Wüterich; die Scene in Canossa werde als die grofse Schmach des Königtums dargestellt, während doch der eigentliche im diplomatischen Kampfe Besiegte Gregor war. Dann müsse man ernstlich das Lernen der Jahreszahlen der römischen Könige verweisen und seine Aufmerksamkeit darauf richten, dafs man Gegenstände, die ein Quartaner oder Tertianer nicht zu fassen vermöge, wie römische Verfassung etc., nicht ausführlich behandle; die Schüler klammerten sich sonst an Nebensachen an, und der Zusammenhang ginge ihnen verloren. — Das Bedenken des Dir. Bardt, der in solcher Reinigung eine Gefahr sieht, dafs den Schülern der reiche, herrliche Sagenstoff entrissen, dafs von grofsen Persönlichkeiten das goldglänzende Gewebe der Sage genommen werde und nur die strenge, nackte Wahrheit übrig bleibe, weist Schulrat Vogt mit dem Bemerken zurück, dafs Jäger nur die

storisch unrichtigen Auffassungen ausscheiden will; die Sage solle bleiben id nicht nur für die Jugend erhalten werden.

Nun erhält Oberlehrer Evers (Düsseldorf) das Wort zu einem Vortrage iber den Humor in der Schule". Redner geht in seiner von echtem Humor urchhauchten Auseinandersetzung von dem Jägerschen Testament aus, wo Nr. 296 es heifst: „Das Pathos ihres Berufes haben viele, den Humor ires Berufes haben wenige. Und doch ist der letztere ein Schatz von wunderrer Kraft, das unser Leben vor dem Vertrocknen schützt und uns die atürliche, die menschliche Auffassung des Verhältnisses von Lehrer und chüler bewahrt." Er definiert den Begriff des Humors im Anschlufs an arrière, die beiden Fischer und Lazarus und weist dem echten Humor, dem umor des Herzens und des Gemütes, ein specifisch ideales, sittliches Interse zu und findet das Wesen desselben darin, den Kontrast des Realismus ad Idealismus in der Schule aufzulösen und zu einer heitern, ästhetischen armonie zu erheben. Redner stellt dann die verschiedenen Arten dieses umors auf, des Humors der Schüler unter einander, der Schüler gegen den ehrer, des Lehrers gegen die Schüler, der Lehrer unter einander. Der umor in der Sexta sei ein anderer wie in der Sekunda; auch auf die Erheinungsformen innerhalb der einzelnen Stufen sei zu achten, ob kindlicher rohsinn oder schon Neigung zur Satire, ob der Humor als passiver oder ktiver, ob er in Worten oder in Handlungen aufträte etc.; Redner schliefst ie Aufzählung der Arten mit dem Humor der Lehrer gegenüber dem ublikum, speziell den Eltern und der Gehaltsverhältnisse. Der Stoff sei lso so gewaltig, dafs er für diesmal nur den Schulhumor der untersten tufe untersuchen wolle. Hier trete er noch auf als reine Lebenslust, sei och naiv, erscheine noch nicht wie in den spätern Jahren als Necken, Vitze, Possen. Deshalb dürfe man auf dem Spielplatz auch nicht das frohe, ngebundene Tummeln der Jugend verbieten, sondern der Lehrer solle sich rüber von Herzen freuen, diese Bethätigung der Lebenslust erhalten und irdern. Im Spiel liege oft tiefer Ernst verborgen, auch in dem lauten Lären sei ein Zeichen der Natur zu sehen. Wo wie in grofsen Städten schon Tertia die Lust am Spiel abnehme, da sei frische Anregung nötig durch urnfahrten und Ausflüge. Dabei dürfe die Gegenwart des Lehrers nicht ls ein Druck auf den Gemütern lasten, Einzelkollisionen auf dem Spielplatz üsse man nicht in Betracht ziehen; selbst wenn der Lehrer einmal überhen oder gar auf den Fufs getreten werde, solle er nicht gleich ein Klageed über die Roheit der Jugend anstimmen, sondern hier seinen Humor walten ssen und die puerilia als puerilia nicht als crimina laesae maiestatis beachten. Dadurch könne er viel mehr Gutes ausrichten als durch Schimpfen ad zoologische Liebeswörter. Redner wendet sich dann zu der Frage, wie eit man der Lachlust im Unterricht selbst entgegenkommen dürfe, da och der Unterricht im Ernst der strengen Arbeit den Humor eigentlich uszuschliefsen scheine. Dennoch müsse ein vernünftiger Lehrer auch den rohsinn im Unterricht walten lassen. Das Lachen komme oft unwillkürlich ervor, wirke ansteckend, sei aber wieder in verschiedenen Generationen erschieden; es gäbe bestimmte Perioden der Lachlust um die Nähe der erien, des Karnevals etc. Darin seien deutliche Fingerzeige gegeben, wie eit man die Äufserungen der Lustigkeit mit der Schulzucht vereinigen önne. Redner führt als Beispiel an, wie er in Düsseldorf, wenn das Milir von seinen Übungen mit klingendem Spiele an den Fenstern seiner Klasse

vorüberziehe, Pause mache und sogar die Fenstern öffne, dann aber sofort den strammen Unterricht wieder aufnehme. Darf nun auch der Lehrer die Initiative zum Humor ergreifen, darf der Lehrton auch seine heitere Seite haben? Redner bejaht das durchaus, weist jedoch jede gesuchte Manier als zweckwidrig zurück und fordert, dafs solcher Humor aus der Sache und Stimmung hervorgehen solle. Den Witz, der als reine Verstandesform mehr blendet und oft als Verletzung empfunden wird, möchte er aus den unteren Klassen ausgeschlossen wissen, empfiehlt dagegen den gemütlichen und gemütsvollen Scherz, wie er z. B. beim Lesen von Gedichten durch mimische Mittel wirkungsvoll gemacht werden kann. All das müsse aber aus frischer Veranlassung kommen, nicht wiederholte Redewendungen sein, bei denen die Schüler schon vorher sich sagten: „jetzt macht er einen Witz“. Der richtige Humor verbindet sich auch nur mit gesunder Zucht, ernstem Eifer und Unparteilichkeit des Lehrers und bildet dann einen wichtigen Faktor im pädagogischen Leben. Redner berührt dann das reiche Gebiet der unfreiwilligen Komik sowohl bei den Schülern als besonders auch bei den Lehrern, denen doch manchmal allerlei Menschliches anhänge, und empfiehlt gegen die daraus hervorgehenden Schelmereien der Jugend, die man nicht gleich für pietätlos halten solle, Jägers Testament Nr. 62—63, eine an die Tafel gemalte lange Nase einfach abwischen zu lassen. Freiheit also im Verkehr der Schule sei als Grundlage des Unterrichts und der Humor als ein unentbehrliches Gut der Schule anzusehen. Reicher Beifall und der durch den Vorsitzenden ausgesprochene Dank der Versammlung lohnte dem Redner seine von Herzen kommenden, zu Herzen gehenden Worte. — Für die aus dem Vorstande statutenmäfsig scheidenden Mitglieder Jäger und Schmitz, wurden gewählt Oberlehrer Stein (Köln-Marzellen) und Prof. Gebhard (Elberfeld); als Ort der nächsten Versammlung wurde wieder Köln bestimmt. Ein heiteres Mahl, zu dem mit ungefähr sechzig Teilnehmern auch die drei Schulräte erschienen waren, beendete den an interessanten Momenten so reichen Tag, dessen Bedeutung noch dadurch hervorgehoben wurde, dafs gerade an diesem Tage vor 25 Jahren, wie Schulrat Höpfner es in einer begeisterten Tischrede hervorhob, Dir. Jäger, der langjährige und bewährte Genosse, der häufige Leiter der Versammlungen, in den preufsischen Staatsdienst übergetreten sei.

Köln a. Rh. Fr. Moldenhauer.

Bekanntmachung.

Mit Höchster Genehmigung wird die 37. **Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner vom 1. bis 4. Oktober d. J. zu Dessau** stattfinden.

Indem wir unter Vorbehalt weiterer Mitteilungen uns beehren, zu derselben hiermit ganz ergebenst einzuladen, bitten wir um baldige vorläufige Anzeige der von einzelnen Teilnehmern beabsichtigten Vorträge.

Dessau und Zerbst, den 1. Mai 1884.

Das Präsidium.

Dr. Krüger. G. Stier.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Über Versetzungen.

In dem Maſse als die Zahl der Unterrichtsgegenstände sowie der Unterrichtsstoff für die einzelnen Fächer zugenommen hat, sind die Versetzungen unregelmäſsiger geworden. Auch die bewuſster und damit subtiler gewordene Methode nicht minder als die bestimmten Formulierungen für die Anforderungen der Schluſsexamina haben das Ihrige dazu beigetragen, daſs man auch in den unteren und mittleren Klassen schon zögernder geworden ist, die für die Versetzung erforderliche Reife zuzuerkennen. So ist es denn gekommen, daſs, was zur Zeit unserer Väter die Regel war, daſs nämlich ganze geschlossene Abteilungen bis auf wenige Abfallende sich durch die Klassen vorwärts bewegten, jetzt eine seltene Ausnahme ist. Kaum der Kern einer Abteilung bleibt heute Jahre lang beisammen, und nur wenige glücklich begabte und sehr strebsame Schüler können sich, am Schlusse angelangt, rühmen, alle Klassen in der normalen Zeit durchgemacht zu haben. Auch jetzt nach allgemeiner Durchführung der Jahreskurse sind die Versetzungen noch weit davon entfernt, für regelmäſsig gelten zu können. Es sind wohl aller Orten nicht bloſs wenige Schüler, welche auch so, nachdem man anstatt „dasselbe Pensum zweimal hastig und ungenügend zu erledigen“ sich entschlossen hat es „einmal gründlich durchzuarbeiten“[1]), die Reife zur Versetzung am Schlusse des Jahres nicht erlangen. Kein Wunder, daſs die Unzufriedenheit des Publikums zunimmt. So ungenügende Resultate scheinen auf fehlerhafte Einrichtungen oder auf falsche Grundsätze zu deuten. Auch die vorgesetzten Behörden erblicken in dieser mangelnden Gleichmäſsigkeit des Vorrückens einen Gegenstand ernstester Besorgnis. Es kann demnach nicht für unzeitgemäſs gelten, die Hauptseite der Frage etwas heller, als bisher geschehen ist, zu beleuchten.

---

[1]) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 280 und die Verfassung der höheren Schulen S. 38.

Ich mufs einige Bemerkungen vorausschicken, um der nachfolgenden Betrachtung feste Grenzen zu ziehen. Es liegt mir z. B. fern zu prüfen, ob wegen der auf allen Gebieten heute so hoch gesteigerten Anforderungen und infolge des Mangels an privilegierten Mittelschulen sich wirklich so viel unzureichend begabte Schüler heute in den heiligen Räumen des Gymnasiums zusammenfinden, so dafs die Unregelmäfsigkeit der Versetzungen höchst einfach aus der gesunkenen Qualität der Schüler zu erklären wäre. Auch will ich nicht untersuchen, ob man die Ursache des Übels vielleicht in der zerstreuten Gemütsverfassung unserer Schüler zu suchen hat, welche ihrerseits wieder eine Folge von der hinschwindenden Einfachheit des Lebens in den mittleren Ständen wäre. Man könnte drittens an eine innere Fehlerhaftigkeit unserer heute sich sehr stolz gebärdenden Methode denken, welche es glücklich dahin gebracht hat, dafs Dinge, welche früher der Hauptsache nach mühelos bewältigt wurden, nunmehr von den verzwicktesten Schwierigkeiten zu strotzen scheinen. Auch nach dieser Seite will ich jetzt nicht die Aufmerksamkeit lenken. Mein einziges Bemühen soll vielmehr sein, den Begriff der Reife für die Versetzung festzustellen und daraus Grundsätze für die Versetzung zu gewinnen.

Dafs es sich hierbei um eine Frage von der höchsten Wichtigkeit für das Gedeihen der Schule handelt, kann niemandem zweifelhaft sein. Keiner, der unterrichtet hat, hält das Verstehen klar entwickelter Gedanken für etwas so Selbstverständliches und so mühelos zu Erreichendes, als Nichtpädagogen zu glauben Neigung haben. Wollen wir also unseren Schülern redlichen Gewinn verschaffen und uns selbst das hohe Bewufstsein einer fruchtbringenden Thätigkeit, so müssen wir dafür sorgen, dafs die Schüler, welche wir gemeinschaftlich unterrichten, auf ungefähr derselben Stufe geistiger Entwicklung stehen und ungefähr dasselbe Quantum positiven Wissens besitzen. Nur so darf man doch hoffen, dafs durch dieselbe Rede, an alle zugleich gerichtet, der Hauptsache nach die beabsichtigte Wirkung hervorgebracht werde.

Freilich nur wer sehr naive Vorstellungen von der menschlichen Natur im allgemeinen und von der Natur der Lehrenden und Lernenden im besondern hat, kann eine reine Lösung des vorliegenden Problems für möglich halten. Tiere lassen sich leicht und nach sicherer Berechnung für das ihrer Natur überhaupt Erreichbare dressieren; der Mensch hingegen, dieses *être ondoyant et divers*, wie Montaigne sagt, scheint aller Normierungen zu spotten und kann jedenfalls nur von solchen mit Erfolg regiert werden, welche trotz der Strenge und bewufsten Sicherheit, mit welcher sie an dem Normalen festhalten, geistige Unbefangenheit genug besitzen, um das Recht des Besondern zu erkennen, und mit elastischer Leichtigkeit sich in Zugeständnisse finden, welche

Autorität des Gesetzes in den Augen keines Klarsehenden ge-rden können. Es ist also bei der Vielgestaltigkeit der mensch-ıen Natur, im Moralischen wie im Intellektuellen, nicht möglich, e unfehlbare und für alle Bedürfnisse der Praxis ausreichende rmel der Reife aufzustellen. Wenn irgendwo, so mufs hier im ıne des Aristoteles die Billigkeit ausgleichend die Härte des ;emein redenden positiven Rechtes mildern (ἐπιείκεια ἐπανόρθωμα νόμου, ᾗ ἐλλείπει διὰ καθόλου). Wessen ganze eisheit und Festigkeit darin besteht, an der Formel, die ihm geben ist oder die er sich selbst gebildet hat, mit unverbrüch-ıer Treue festzuhalten — in der Sprache des Stagiriten heifst einer ἀκριβοδίκαιος —, der wird seinen Schulwagen in eine angenehm stofsende Gangart versetzen, welche für die darin zenden nicht minder verdrufsschaffend ist als das Fahren in em wirklichen Wagen ohne Federn auf holperichten Wegen.

Vor allem ist aber daran festzuhalten, dafs von der Em-hlung eines lässig nachsichtigen Versetzungsmodus, von einem fsen Versetzen *in spem boni eventus* noch viel weniger die de sein darf. Eine urteilslose Strenge, welche über keinerlei wissenheit in irgend einem einzelnen Fache hinwegzusehen steht und schon deshalb inhuman genannt zu werden verdient, il sie von einer ganz falschen Vorstellung von der Leistungs-igkeit der menschlichen Natur ausgeht, schafft nicht blofs viel zufriedenheit bei Eltern und Schülern, worüber man sich im wufstsein seines guten Rechts hinwegsetzen müfste, sondern ırt auch in allen Klassen Ansammlungen von stumpfen, mit el gegen die gebotene Speise erfüllten und zu alten Schülern rbei, deren Beispiel, selbst wenn alle Lehrer der Klasse fest d geschickt sind, von gefährlich ansteckender Wirkung ist. st noch schlimmer aber ist die Wirkung zu nachsichtiger Ver-:zungen: die bald überall vorhandene grofse Zahl zu schwacher hüler zwingt dem gesamten Unterrichte eine herabziehende :ndenz auf, gegen welche sich auch der frischeste und streb-mste Lehrer früher oder später müde arbeitet. In Frankreich ckt man bekanntlich ohne Übergangsprüfung durch das blofse echt der Zeit in die nächsthöhere Klasse. M. Bréal[1]) versichert, ıfs sich Fremde nicht leicht von der Entfernung, welche den sten vom letzten in einer französischen Klasse trennt, eine Vor-ellung machen können. Unter fünfzig Schülern, sagt er, arbeiten hn mit Eifer, fünfzehn andere folgen erträglich, die übrigbleiben-:n fünfundzwanzig aber bilden einen Nachtrab, wie schlecht ganisierte Heere ihn nachschleppen. So kommen in den obersten assen Schüler unangefochten an, welche einige Klassen tiefer hon nicht mehr an ihrer Stelle sein würden. Je weiter nach

---

[1]) M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France. Paris, chette.* S. 264—268 *(Des examens de passage).*

oben, je mehr schwillt diese Schar an, die nur dem Namen nach noch zur Klasse gehört. M. Bréal bezeichnet sie als *bataillon de marodeurs* und gesteht, dafs auch beim besten Willen der Lehrer sich mit so weit Zurückgebliebenen nicht beschäftigen könne.

So verlockend aber einerseits das Bild einer Schule ist, in welcher nur gleichmäfsig vorgebildete und für die Bewältigung des neuen Unterrichtsstoffes durchaus reife Schüler sich vor demselben Lehrer zusammenfinden, so betrübend anderseits das Bild einer durch charakterlose Gutmütigkeit beim Versetzen verlotterten Schule ist, wird man doch, sobald man dem Begriffe der Reife tiefer nachgedacht hat, etwas über die Mitte hinaus der Milde zuneigen.

Vor allem ist es klar, dafs der Zustand der absoluten Reife eine Utopie ist, welche sich auch durch die gröfste Strenge in Schülern nicht erzwingen läfst. Auch diejenigen, welche wir ohne Bedenken versetzen und beim Abiturientenexamen für reif erklären, haben doch nur eine relative Reife erlangt. Natürlich verstehe ich darunter nicht eine dem Standpunkte des Alters und der Klasse nur angemessene Reife, sondern auch mit Rücksicht auf dieses bestimmte, der einzelnen Klasse gesetzte Entwicklungsziel ist selbst der beste Schüler immer nur relativ reif. Schon die groben Kriterien der Reife genügen, um das Relative unserer Resultate, selbst wenn sie glücklich zu nennen sind, darzuthun. Hinsichtlich des gedächtnismäfsig zu Bewältigenden läfst sich allenfalls eine absolute Reife erzielen; wenn wir aber, was die Konsequenzen des Gelernten, die Anwendung und all die möglichen Verbindungen desselben betrifft, uns nicht einen gewissen Grad von Fehlerhaftigkeit und Unkenntnis gefallen lassen, d. h. uns mit einer relativen Reife begnügen wollen, so werden wir kaum je einen über die untersten Klassen hinausbringen.

Von einer absoluten Reife kann man allenfalls auf den untersten Stufen, d. h. in der Vorschule und in den unteren Gymnasialklassen reden. In dem Mafse als der Schüler steigt dehnt sich der Kreis, den er geistig umspannen soll. Wollen wir nun alle so lange zurückhalten in jeder folgenden Klasse, bis sie mit einer Art von nie versagender Aufmerksamkeit das ganze durchlaufene Gebiet überblicken und aller Orten über den Buchstaben des Gelernten wirklich zum Sinn durchgedrungen sind, so werden wir bald keinem mehr die Wohlthat einer höheren Bildung gönnen können. Man könnte nun freilich erwidern, dafs der höhere Unterricht dann nach Absolvierung der ersten Elemente dem jugendlichen Geiste fortwährend eine Arbeit zumutet, für deren völlige Bewältigung seine Kraft überhaupt nicht ausreicht. Ich räume auch ein, dafs unser Unterricht sich auf allen Gebieten, die Mathematik und den grammatischen Unterricht ausgenommen, zahlreicher Anticipationen schuldig macht, füge aber zur Entschuldigung hinzu, dafs die Notwendigkeit dazu eine unabweisbare ist, wenn man die Bildung des Schülers bis etwa zum

neunzehnten Jahre zu einer Art von Abschlufs bringen will. Manches könnte besser gemacht werden, wenn sich der schöne Traum von einer individuellen Behandlung der Schüler verwirklichen liefse. So aber bleibt uns der Hauptsache nach nichts übrig, als die Gegenstände des Unterrichts wie die Erklärungsweise der allgemeinen Entwicklungsstufe der vor uns sitzenden Klasse anzubequemen. Zum Troste, ja zur Rechtfertigung kann man sich auch dieses sagen, dafs die treibende Kraft eines edlen Unterrichts den Tag des Abgangs von der Schule sogar überdauern soll. Wer nur mit positiven Kenntnissen und sichern Fertigkeiten ausgerüstet in die Wissenschaft oder ins Leben tritt und weiter keine keimenden Samenkörner künftiger Erkenntnis in sich trägt, ist nicht mit vorsichtiger Methode, sondern schlecht und mechanisch unterrichtet worden. Eine solche mit dem neunzehnten Jahre abgeschlossene Reife wäre eine Frühreife und würde bald mit erschreckender Klarheit die Züge plattester Gewöhnlichkeit zeigen.

Doch nicht dieses höhere Problem soll uns jetzt beschäftigen. Ich wiederhole, dafs abgesehen von der untersten Stufe kaum je einem Schüler für einen Gegenstand die absolute Reife wird nachgerühmt werden können. Auch der beste und sicherste wird, sobald das Unterrichtsfeld eine gewisse Breite gewonnen hat, vor Ungeschicklichkeiten und Fehlern im Mündlichen wie im Schriftlichen nicht durchaus bewahrt bleiben. Zunächst also fragt sich, ob sich eine bestimmte Formel finden läfst, um den für die Versetzung noch erlaubten Grad der Unreife klar zu bestimmen. Es handelt sich dabei nicht um eine mildherzige Nachsicht, geübt zu dem Zwecke, um einen nicht zu kleinen Bruchteil der Schüler in die nächsthöhere Klasse zu befördern, sondern um eine psychologisch wie pädagogisch vernünftige und notwendige Nachsicht.

Selbst einen Schüler, der wie Rousseaus Emil seinen besonderen erleuchteten und ergebenen Lehrer und Erzieher fände, würde es sich nicht empfehlen so lange erbarmungslos bei jedem Abschnitte zurückzuhalten, bis innerhalb dieser Grenzen jede Möglichkeit des Fehlgreifens ausgeschlossen ist. Man ist oft schon fähig, das Höhere zu empfangen, ehe noch das Niedere in unverlierbaren Besitz genommen ist. Über einen gewissen Punkt hinaus ist überdies keine menschliche Aufmerksamkeit demselben Gegenstande gegenüber einer straffen Spannung fähig. Wer dann noch länger zum Hören zwingt, erzeugt verfinsternden Ekel und bringt seinen Schüler mehr zurück als vorwärts. Auch das verdient beachtet zu werden, dafs im Lichte des Nachfolgenden das Vorhergehende oft klarer erscheint.

Dazu gesellen sich beim gemeinsamen Unterrichte noch besondere Gründe.

Wir versetzen nur am Schlusse des Semesters, auch kennen wir keine besondern Versetzungen für die einzelnen Fächer. Zwar

unterscheiden wir zwischen der Gesamtreife und der Reife für die besondern Gegenstände. Das darf uns aber doch nicht darüber täuschen, dafs dieses Verfahren ein summarisches ist und zu den unvermeidlichen Übelständen des gemeinschaftlichen Unterrichts gehört. Eine Theorie der Versetzung wird demgemäfs stets eine inkommensurable Aufgabe bleiben, so sehr anderseits jeder, welchem das Wohl unserer Jugend am Herzen liegt, bemüht sein mufs, über diesen wichtigen Punkt unserer Schulverwaltung sich ein festes Urteil zu bilden.

Es fehlt zwar nicht an Gründen, um dieses Klassensystem dem Fachsystem gegenüber zu rechtfertigen. Auch für die einzelnen Fächer ja mufs eine der gesamten Entwicklung angemessene Behandlungsweise in Anwendung gebracht werden. Auch sollen die einzelnen Lehrer einer Klasse auf einander Rücksicht nehmen und sich bewufst bleiben, dafs sie zusammen einem gemeinschaftlichen Ziele zuarbeiten. „Der Unterricht der Klasse wird also als ein in sich zusammenhängendes Ganzes betrachtet, das zugleich absolviert werden müsse, um auf der betreffenden Stufe eine allseitig genügende, in sich harmonische Bildung hervorzubringen"[1]). So heifst es auch in der preufsischen Ministerialverordnung vom 24. Okt. 1837: „Es mufs jeder, welcher auf Versetzung Ansprüche macht, wenn auch nicht in allen Lehrobjekten durchaus gleichmäfsig fortgeschritten, doch in den Hauptlehrgegenständen, an welchen sich seine Gesamtbildung am füglichsten prüfen läfst, zu dem für die zunächst höhere Klasse unentbehrlichen Grade der Reife gelangt sein". Leider befindet sich unter den Lehrfächern eines, welches dieses Konzert einer harmonischen Gesamtreife oft durch seine Disharmonieen stört, die Mathematik. Es sei fern von mir, das Vorurteil wiederholen zu wollen, dafs ohne eine besondere, mit den übrigen Fähigkeiten durch kein Band verbundene Anlage für dieses Fach nichts Erhebliches geleistet werden könne. Dieser Ansicht wäre es allerdings nicht blofs gemäfs, diesen Gegenstand bei Versetzungen und Abgangsprüfungen nur nebenbei in Betracht kommen zu lassen, sondern ihn ganz aus unseren Lehrplänen zu streichen, als welche auf die allgemeine und durchschnittlich gleiche Organisation des Geistes berechnet sind[2]). Wenn wir indessen von der eigentlichen mathematischen Erfindung absehen, so hat es doch auch die Mathematik mit jenen reinen und dem normalen Menschen eingeborenen Denkgesetzen zu thun, an welche auch jeder gründliche Sprachunterricht fortwährend appellieren mufs. Man kann also wohl mit Schrader erklären, die Mathematik sei erlernbar für

[1]) Wehrmann in der pädagogischen Encyklopädie von Schmid S. 670.

[2]) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre § 140. Herbart, Umrifs pädagogischer Vorlesungen § 252: „Dafs die Anlage zur Mathematik seltener sei als zu andern Studien, ist blofser Schein, der vom verspäteten und vernachlässigten Anfangen herrührt".

jeden, der zum klaren Denken vermocht werden kann. Vor allem läfst sich zu Gunsten dieses Faches das vollkommen Sichere und Klare der Resultate anführen, wodurch in dem Schüler das glückliche Gefühl des Fortschreitens in einem Grade rege wird wie für keinen andern Lehrgegenstand. Gleichwohl bin ich der Meinung, dafs die sehr verbreitete Ansicht, es sei für die Mathematik eine besondere und nicht gar häufige Begabung nötig, doch aus einer tieferen Quelle fliefst, als Schrader in seiner eifrigen Widerlegung annimmt. Es mag sein, dafs die ungenügenden Leistungen in diesem Fache oft aus Fehlern in der Lehrmethode herzuleiten sind, welche hier viel verhängnisvoller wirken als beim sprachlichen Unterrichte, welcher infolge der Vielseitigkeit seine Anregungen selbst bei ungeschickter Behandlung von einer zwar geminderten aber doch unvertilgbaren Wirkungskraft ist. Kein Verständiger wird sich entschliefsen ohne die zwingendsten Gründe auf eine gründliche Behandlung von Lehrfächern von einer solchen formal bildenden Kraft wie die Mathematik und das Rechnen zu verzichten; aber es verlohnt sich immerhin in Erwägung zu ziehen, dafs das Interesse bei diesem Unterrichte ein vorherrschend spekulatives ist, und dafs die Denkformen, an welche er sich wendet, zwar zur normalen menschlichen Ausrüstung gehören, dafs aber die Fähigkeit zu abstrahieren und von diesen Formen einen reinen, objektlosen Gebrauch zu machen auch bei normal beanlagten Menschen einen sehr verschiedenen Stärkegrad hat. Bei einem gemeinschaftlichen Unterrichte ergeben sich daraus eigentümliche Schwierigkeiten für diesen Gegenstand. Vor allem rechne ich hierzu das ungleich schnelle Fassen der Schüler. Selbst wenn wir eine Klasse annehmen, in welcher weder hervorragend fähige, noch hervorragend schwerfällige Schüler sitzen, wird ein bei weitem gröfserer Zwischenraum als in den andern Stunden die Leichtigkeit des Besten von der Schwerfälligkeit des Schwächsten trennen. Auch läfst sich aus guten Leistungen in der Mathematik nicht auf die Gesamtreife schliefsen, auf welche jeder einsichtige Lehrer sowohl bei Versetzungen als beim Abiturientenexamen doch gröfseres Gewicht legt als auf die Reife für seinen besonderen Gegenstand. Einen Mathematiker also, der aufser der Mathematik in keinem andern Gegenstande seine Schüler unterrichtet, noch auch sonst in persönlichem Verkehr mit ihnen gestanden hat, sollte man nicht, wie üblich, beim Abiturientenexamen nach seinem Urteil über die Gesamtreife fragen. Bei dem rein formalen Charakter seines Unterrichts (ich sehe von der Anwendung der Mathematik auf die Physik und Geographie ab) hat er für ein solches Urteil kein genügendes Material sammeln können. Man kann sich demnach nicht wundern, wenn er immer wieder darauf zurückkommt, dafs der Schüler für seinen Gegenstand nicht reif ist und dafs er ihm also auch nicht die Gesamtreife zuerkennen könne.

Die Vertreter der Mathematik gelten im allgemeinen als die unbequemsten Glieder der Lehrerkollegia. So oft werden Beschlüsse, die allen anderen genehm wären, durch ihren Einspruch verhindert; so oft wirft man ihnen vor, dafs sie für ihren Gegenstand eine ungebührliche Bevorzugung beanspruchen und ihn nicht blofs als Hauptgegenstand, sondern als ersten Gegenstand angesehen wissen wollen. Kompromissen zeigen sie sich meist abgeneigt. Daher die häufigen Anklagen eigensinniger Rechthaberei, die gegen sie gerade erhoben werden. Schliefslich gewöhnt man sich sie für ἰδιογνώμονες zu halten und vermeidet jede Diskussion mit ihnen, weil es so schwer sei, sie auch nur eines Strohhalms Breite von ihrer ersten Meinung abzubringen. Man thut ihnen ohne Zweifel Unrecht, indem man dabei vergifst, dafs die Leichtigkeit, mit welcher die Mathematik erfafst wird, keinen sichern Mafsstab bietet für die allgemeine Klarheit des Kopfes und dafs auf der andern Seite durch die grofsen Schwierigkeiten, welche diesem und jenem die Mathematik bereitet, noch nicht bewiesen wird, dafs er für eine scharfe und wissenschaftliche Auffassung überhaupt unfähig ist. Der Mathematiker beurteilt den Schüler nach der Fähigkeit, sich in die reinen, vor aller Erfahrung sichern und unabhängig von aller Erfahrung erkennbaren Formen unserer Anschauung zu finden. Eine solche, von allem Inhalte sich loslösende Denkarbeit verlangt aber kein anderer Gegenstand von dem Schüler. Wie kann man sich da wundern, dafs sich das Urteil des Mathematikers nicht immer mit dem Urteile der andern Lehrer über denselben Schüler deckt? Gestalt und Zahl liegen allerdings, wie Herbart sagt, so recht in der Mitte unseres ursprünglichen Gesichtskreises. Die Grundanfänge des Messens und Rechnens sind allerdings die natürlichsten, die ersten, fast nicht auszulassenden Vorübungen, welche auch der schwächste Verstand sich selber schafft; und diesen Grundanfängen schliefst sich die fernere, mathematische Bearbeitung aufs engste an und geht von da nur ganz allmählich in ununterbrochener Folge weiter[1]). Man kann darauf erwidern, so natürlich dem Verstande der Gebrauch dieser Formen ist, so wenig natürlich ist es ihm, diese notwendigen Formen seines Denkens losgelöst von allen Objekten, die er mit ihrer Hülfe bewältigen könnte, zum Gegenstande seines Nachdenkens zu machen. Im Grunde handelt es sich dabei um nichts Geringeres, als den feinsten Instinkt des Menschen in das Licht des Bewufstseins zu erheben. Dafs vielen das sehr schwer wird, ist so wenig verwunderlich, dafs man sich vielmehr darüber wundern mufs, dafs die Klagen über die eigentümlichen Schwierigkeiten dieses Gegenstandes nicht noch häufiger sind. Es kommt mir nicht in den Sinn, die ehrenvolle Stellung, welche der Mathematik in unserm Lehrplane ein-

[1]) Herbarts Werke. Ausg. v. Hartenstein XI 89—107.

geräumt ist, anfeinden zu wollen. Mag man sie immerhin mit Herbart eine Priesterin der Deutlichkeit und Klarheit nennen, mag ihr auch das Lob gegönnt werden, dafs sie in den Besitz eines festeren Wissens bringt und mehr zur Aufmerksamkeit zwingt als irgend ein anderes Fach, dafs sie dem Schüler das stolze Bewufstsein eines sicheren Fortschreitens verschafft wie keine andere Beschäftigung in gleich hohem Grade. Auch das verdient bemerkt zu werden, dafs sie recht geeignet erscheint auf einer höheren Entwicklungsstufe mit ihrer kühlen Klarheit eine gewisse mafslose Unendlichkeitssucht des modernen Geistes zu zügeln. Ungefähr in diesem Sinne bezeichnet sie Herbart als das Ergänzungsstück, welches die Erziehung, indem sie den Jüngling durch die Philosophie belebt und befeuert, derselben notwendig anfügen müsse, um ihn nicht über alle Schranken zu spornen. Es handelt sich hier nur darum, auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, welche dieser Gegenstand für die Versetzungen bereitet und für den gemeinschaftlichen Unterricht überhaupt. Was manchen Schülern und mitunter solchen, mit welchen es für die andern Stunden recht traurig steht, in den mathematischen Stunden so leicht wird, dafs sie nicht begreifen, wie man mit so selbstverständlichen Dingen ganze Stunden hinbringen kann, bereitet andern und oft solchen, welche in den andern Fächern Erfreuliches leisten, die gröfste Pein. Wer deutsche und lateinische Aufsätze in den obern Klassen korrigiert hat, wird sich manches von dem mathematischen Lehrer höchlichst gelobten Schülers erinnern, an dem er selbst schier verzweifelte. Wenn die Darstellung eines in der Mathematik guten Schülers öde und farblos und der Aufsatz inhaltlos ist, so könnte man sich das allerdings leicht aus der vorwiegenden Tendenz seiner Denkkraft erklären; was soll man aber dazu sagen, wenn er seine wenigen Gedanken nicht einmal mit nüchterner Klarheit und leidlich zusammenhängend vorzutragen versteht? Umgekehrt wird sich jeder Lehrer des Deutschen und Lateinischen solcher Schüler erinnern, die für die Mathematik trotz alles Fleifses kaum das Notdürftigste leisteten, und deren Aufsätze sich nicht blofs durch Gewandtheit der Darstellung und Fülle des Gehaltes, sondern auch durch Klarheit der Gedankenentwicklung auszeichneten. Das ist eine Thatsache, welche die wissenschaftliche Pädagogik in ihrer Bewunderung für die reine Wissenschaftlichkeit der Mathematik nicht hinwegdekretieren kann. Mag es auch verkehrt sein, von einer besonderen Befähigung für die Mathematik in dem Sinne zu reden, als müsse zu der normalen Ausrüstung des menschlichen Geistes noch eine besondere für gewöhnlich darin nicht befindliche oder nur durch ein schwaches Analogon meistens angedeutete Kraft kommen, damit für diesen Gegenstand auch nur den Anforderungen der Schule genügt werden könne, so ist doch dieses unleugbar, dafs Klarheit des Kopfes für die übrigen Aufgaben des Denkens verbunden mit

einer grofsen Ungeschicklichkeit für die Mathematik eine nicht so grofse Seltenheit ist. Das kommt daher, weil ein Teil unserer Denkkraft für die Mathematik ausreicht, so jedoch, dafs dieser Teil, der für eine nicht blofs tiefe, sondern auch scharfe Auffassung des Stoffes der andern Wissenschaften wie des ganzen Lebensgehaltes nicht durchaus gleichgültig, aber von sehr untergeordneter Bedeutung ist, dennoch für die mühelose Bewältigung schon der Elementarmathematik, welche auf dem Gymnasium gelehrt wird, schon eine Stärke haben mufs, wie man sie mit Sicherheit selbst in normalen und für die obigen Fächer ausreichend begabten Köpfen nicht erwarten darf. Allerdings also läfst sich die Mathematik von jedem, der als ein vollständiger Mensch gelten darf, bis zu einem gewissen Punkte lernen; aber die Bewältigungskraft für die Mathematik hält nicht gleichen Schritt mit der allgemeinen geistigen Entwicklung. Was auf keinem andern Gebiete möglich wäre, ist für die Mathematik möglich, welche die ganze Fülle der äufsern und innern Erfahrung nichts angeht: ein Kind schon kann wirklich Grofses leisten in der Mathematik, wie berühmte Beispiele beweisen.

Dafs dieser Gegenstand für den Gesamtunterricht und namentlich am Schlusse der Semester, wenn nach der Reife zur Versetzung gefragt wird, viel Unbequemlichkeiten bereitet, ist nicht zu verwundern. An der Methode mag manches geändert werden können, wie auch schon manches daran geändert sein mag im Vergleich zu früher, wo die für die mathematischen Stunden stets sehr grofse Zahl der schwachen Schüler durch die langatmigen Beweise sehr einfacher Sachen und durch eine Menge willkürlicher Hilfslinien verwirrt gemacht wurden. Heute läfst man es sich wohl mehr angelegen sein, wie auch beim Unterrichte der lateinischen und griechischen Syntax, nicht sowohl möglichst viel Paragraphos wohl einzustudieren, als die beschränkte Zahl der Hauptsachen gründlich zu erklären und die Fülle des Übrigen vom Schüler daraus durch eigenes Nachdenken ableiten zu lassen. Aber auch wenn nach der denkbar vollkommensten Methode unterrichtet wird, werden die Schüler den Anforderungen dieses Faches gegenüber eine verschiedenere Leistungsfähigkeit zeigen als für irgend welche andere Stunden. Wäre es nun allerdings richtig, was Herbart sagt (a. a. O. S. 39), in jedem Kopfe, der, ohne Arithmetik und Geometrie zu besitzen, sich mit anderen Kenntnissen und Ideeen vertraut gemacht habe, die ihrer Natur nach spätere Erzeugnisse des menschlichen Denkens sind (?), finde sich eine Disproportion der menschlichen Ausbildung, so könnte ja von einer Gesamtreife des Schülers nicht die Rede sein, so lange er die Reife für die Mathematik nicht erlangt hat. Dagegen aber spricht, wie oben ausgeführt ist, die Erfahrung. Wir sehen es täglich an unseren Schülern, dafs der mathematische Sinn, d. h. die Fähigkeit, die unbewufsten Formen unseres Denkens mit Be-

wufstsein zu erfassen, wenig entwickelt sein kann, während das Denken mühelos mit Hülfe eben dieser Formen, sie mit der Sicherheit des Instinktes gebrauchend, die mannigfaltigsten Objekte bewältigt. Welches Gewicht hat man demnach dem Einspruche des Mathematikers gegen die Versetzung eines Schülers beizulegen? Kann man wie beim Abiturientenexamen sagen, dafs die nicht genügenden Leistungen in diesem Lehrgegenstande durch die nicht blofs genügenden, sondern guten Leistungen in einem andern obligatorischen Gegenstande als ergänzt erachtet werden können? Ich glaube nicht, dafs eine so einfache Lösung dieser brennenden Versetzungsschwierigkeit zu rechtfertigen ist. Bei der Abiturientenprüfung gilt es, die Gesamtreife für gewisse Lebensberufe oder für wissenschaftliche Studien zu konstatieren; bei der Klassenversetzung aber wird die Reife für die nächste Klasse verlangt. Da nun nicht anzunehmen ist, dafs den Schüler seine gröfsere Geschicklichkeit für deutsche Aufsätze oder sein etwas reicheres Wissen für das Lateinische über die ganz anders gearteten Schwierigkeiten der Mathematik, für welche er nicht reif ist, hinweghelfen wird, so scheint es nicht gerechtfertigt, hier eine solche Kompensation eintreten zu lassen. Nur dies liefse sich zu Gunsten dieses Verfahrens sagen, dafs, wer für die anderen Fächer sich über das blofs Notwendige hinaus entwickelt zeigt, in der folgenden Klasse dem Gegenstande seiner Schwäche einen gewissen Überschufs seiner Kraft und Zeit wird widmen können. Es leuchtet also ein, dafs der Einspruch des Mathematikers die Versetzung sonst völlig reifer Schüler verhindern mufs, falls sich nicht ein Mittel ersinnen läfst, das etwa für diesen Gegenstand noch Fehlende, dessenwegen man einen im übrigen befriedigenden Schüler nicht verurteilen möchte auch den Kursus der anderen Fächer noch einmal durchzumachen, nachträglich hinzuzufügen. Keine Gesamtreife des Schülers wird ihn in den höheren Klassen über klaffende Lücken in der Mathematik hinwegheben; nicht blofs dafs das Zurückliegende nicht gewufst wird, sagen die Mathematiker, auch das Kommende kann durchaus nur unter Voraussetzung des Früheren verstanden werden. Was also thun? Ihn versetzen mit einer Admonition für Mathematik, die er in der folgenden Klasse einlösen mufs. Er wird sie aus eigener Kraft einlösen können, erwidere ich, wenn seine Schwäche eine Folge seiner Faulheit war. Wie aber, wenn, wie dies wohl der häufigere Fall ist, seine Unreife sich aus den eigentümlichen Schwierigkeiten herleitet, welche ihm dieser Gegenstand bereitet? Nun dann mufs er für diesen Gegenstand Privatstunden nehmen. Diese Lösung der Schwierigkeit scheint die gewöhnliche zu sein. Man versetzt sonst reife Schüler trotz des Einspruchs des Mathematikers und überläfst es ihren eigenen privaten Bemühungen oder der mehr oder weniger geschickten Unterstützung eines Privatlehrers, sie für ein Vorwärtsschreiten auch in der Mathe-

matik fähig zu machen. Diese Lösung ist aber eine schlechte. Die Schule soll stolz an ihrer αὐτάρκεια festhalten und die Bundesgenossenschaft des Privatlehrertums verschmähen. Wer mit ausreichender Geisteskraft für das allgemeine Ziel der Schule ausgerüstet ist, den müssen wir mit unseren Mitteln dahin zu bringen streben. Soll dennoch durch den durchaus berechtigten Einspruch des Mathematikers nicht ein auf die Lernfreudigkeit der Schüler sehr lähmend einwirkendes Stocken in der Versetzung eintreten, so müssen für die Schüler, welchen man wohl die Gesamtreife, aber nicht die besondere Reife für diesen Gegenstand zugesprochen hat, mathematische Repetitions- und Übungsstunden in der folgenden Klasse eingesetzt werden. Für wen eine solche wöchentliche Stunde, von dem Lehrer der früheren Klasse gegeben, nicht genügen sollte, dem kann die Schule bei der Allgemeinheit ihres Zieles nicht helfen. Wie es ihr auf der einen Seite unmöglich ist, allen exceptionellen Schwierigkeiten Rechnung zu tragen, so mufs sie auf der andern Seite bemüht sein, für die regelmäfsig wiederkehrenden Schwierigkeiten Abhülfe zu schaffen, deren Vernachlässigung ihren ganzen Organismus ins Stocken bringen mufs. Auch die als reif versetzten Schüler haben allerdings Wiederholungen des Gelernten und zurückbezügliche Übungen nötig; aber es besteht doch ein grofser Unterschied zwischen einer summarischen Repetition und zwischen dem nachhelfenden Unterricht, welcher das in unbestimmter Dämmerung Daliegende hell erleuchten soll. Jeder Lehrer mufs die heiklichen Punkte seines Pensums kennen und die zaudernde Unsicherheit seiner schwachen Schüler an dem rechten Punkte zu stützen verstehen. Höchst selten hingegen wird der Privatlehrer die Schwierigkeiten, welche der behandelte Gegenstand auf dieser Stufe bietet, gleich schnell erkennen und mit gleicher Leichtigkeit das erlösende Wort finden.

Man mufs sich in dem Bemühen, einen vernünftigen Versetzungsmodus zu finden, vor einer zu einfachen Betrachtungsweise hüten. Nur wer sich der Kompliziertheit dieses Problems bewufst ist, kann hoffen, in dem besonderen Falle das Richtige zu treffen. Was ist leichter, als alle Schüler, welche bei der Versetzungsprüfung bedenkliche Lücken in den Hauptfächern oder auch nur in einem Hauptfache gezeigt haben, noch für ein Semester zurückzuhalten? Das Mitleiden über den augenblicklichen Schmerz, welchen der Mifserfolg einem guten Schüler bereitet, oder der Gedanke an die unangenehmen Auseinandersetzungen mit den enttäuschten Eltern dürfen nicht den Ausschlag geben, wenn der Vorteil der Anstalt oder der Vorteil des Schülers einen längeren Aufenthalt in der Klasse wünschenswert erscheinen lassen. Der Vorteil der Anstalt verlangt, dafs nur Schüler von einer noch gleichmäfsig zu nennenden Entwicklungsstufe in jeder Klasse beisammen sitzen, wie auch, dafs eine gewisse gleichmäfsige Spannung des Interesses in den Schülern vorhanden sei, wie sie

von Seiten des Objekts durch den ungefähr gleichen Grad der Neuheit hervorgebracht wird. Die erste Rücksicht mahnt offenbar zur Strenge, die andere zur Milde. Auf der anderen Seite ist es klar, dafs der Schüler an das mit völliger Sicherheit Erfafste das Pensum der nächsten Klasse besser wird anknüpfen können; aber auch das ist zweifellos, dafs es eine psychologische und pädagogische Plumpheit ist, einen Schüler, welcher nicht bis ganz an die *meta* gelangt ist, mit einem Ruck an den Anfang der Bahn zurückzuschleudern, d. h. ihn zu zwingen, den ganzen Kursus noch einmal durchzumachen. Die erste Rücksicht mahnt wieder zur Strenge, die andere sogar zu einer möglichst weit getriebenen Milde.

Dafs zu nachsichtige Versetzungen bald das Niveau der Klassen herabziehen, leuchtet ein; wie viel Schaden durch ein Zurückhalten über die normale Zeit hinaus gestiftet wird, selbst durch ein Zurückhalten bei zweifelloser Unreife für einen oder zwei Hauptgegenstände, scheint weniger allgemein gefühlt zu werden. Selbst wer, wie Ofellus, ein *abnormis sapiens crassaque Minerva,* über die Probleme der Pädagogik nachdenkt und nie etwas davon gehört hat, dafs Herbart das „Interesse“ zur Richtschnur des Unterrichtes macht, mufs es bedenklich finden, die Entwicklung plötzlich zurückzuschrauben. Der Fall, dafs der Schüler zu seinem Vorteil das ganze Pensum noch einmal durchmacht, kann, wenn er richtig unterrichtet worden ist und das bescheidenste Mafs von Fähigkeiten besitzt, nicht eintreten. Selbst also wenn er mit vollem Rechte durchfällt, zwingt man ihn seine Unkenntnis des kleineren oder gröfseren Teiles durch eine nochmalige Absolvierung des ganzen Pensums zu heilen. Freilich *repetitio*, sagt man, *mater est studiorum.* Ein anderes aber ist es, das genugsam Erklärte und der Hauptsache nach Vorhandene durch Wiederholungen vor dem Verwehtwerden zu schützen, ein anderes mit breiter und gewissenhafter Umständlichkeit etwas zum Teil doch schon vom Schüler Gefafstes noch einmal wie eine *res integra* zu erklären. Auch bei jenen unvermeidlichen Repetitionen des Zurückliegenden sucht jeder geschickte und kenntnisreiche Lehrer der Sache einen Schein von Neuheit zu geben, ja sie durch wirklich neue Ingredienzen zu verjüngen. Oder wäre es nicht eine Schande, wenn man in Prima die lateinische Syntax und die griechische Formenlehre, wenn Wiederholungen nötig werden, genau nur wieder so behandeln wollte, wie sie früher in Obertertia behandelt worden waren? Ganz abgesehen auch von diesem durchaus nicht frivolen Bedürfnis nach dem Neuen trifft doch die Wiederholung den Schüler jetzt auf einer höheren Stufe der Entwicklung, welcher sie Rechnung tragen mufs, wenn sie recht wirken will. Wird nun vollends, ehe noch die letzten Worte dem Schüler aus den Ohren verklungen sind, genau dasselbe mit gröfster Breite und so, als ob niemals davon die Rede gewesen

wäre, noch einmal vorgetragen und vor einer dem Hauptbestandteile nach neuen Schülergeneration, welche über die nächsten Hindernisse, die ihm, dem zum Zurückbleiben verurteilten Schwachen keine Schwierigkeiten mehr bereiten, fortwährend stolpern, so ist immer die Gefahr vorhanden, dafs er in einen Zustand der Gleichgültigkeit gerät, welcher ihn um die Vorliebe eines längeren Aufenthaltes in der Klasse bringt. Wie die Vestalinnen das heilige Feuer hüteten, so sollen wir das Interesse[1]) hüten. Es ist die Bedingung jedes wahren geistigen Wachsens. Man kann sich zum Zwecke eines Examens widerwillig manches in den Kopf hineinzwingen; aber nur wo das Objekt den Geist im Zustande eines willigen Entgegenkommens findet, kann es sich ihm in Wahrheit vermählen. Wer seine Schüler für seinen Gegenstand zu gewinnen d. h. zu interessieren versteht, hat sein Ziel schon zur Hälfte erreicht. Durch blofse Strenge läfst sich die geistige Ergebung nicht erzwingen. Mit Recht sagt Platon: *οὐδὲν βίαιον ἐμμένει ἐν τῇ ψυχῇ.*

Man erwäge ferner, mit wie mächtigem Flügel das Interesse über Schwierigkeiten hinwegträgt. So überwindet mancher Schüler, auch solche, denen man keine glänzenden Fähigkeiten nachrühmen kann, schneller in der neuen Klasse die mangelnde Sicherheit im zurückliegenden Pensum als seine früheren Lehrer für möglich gehalten hatten. Die Versetzung an sich hat etwas Anspornendes und weckt manche Kraft aus ihrem Halbschlummer, wohingegen das Durchfallen an sich, selbst wenn es verdient war, Indolenz erzeugt und über einen grofsen Teil des kommenden Semesters seine herabziehende Wirkung ausbreitet, wenn auch der glückliche leichte Sinn der Jugend bald den empfindlichen und Eigensinn schaffenden Schmerz über die Zurücksetzung überwindet. Man sieht also, dafs es für die Entwicklung des Schülers von höchster Wichtigkeit und nicht blofs ein Zeitgewinn ist, wenn er die Klassen in der normalen Zeit durchmacht. So nur kann sein Bildungsgang jene Stetigkeit der Bewegung haben, welche am sichersten eine Erlahmung des Interesses verhindert.

An gutem Willen, milde zu versetzen, würde es nun zwar gleichfalls nicht fehlen, wenn dazu die Parole erteilt würde. Die Milde kostet eben so wenig als die Strenge. Beides sind relative Begriffe, weil ja auch die höchste Strenge immer noch Milde genannt werden müfste, wenn man für die Versetzung an dem Mafsstab der absoluten Reife für die einzelnen Fächer festhält. Die Schwierigkeit besteht darin, das Mafs einer vernünftigen und

[1]) Ich fasse hier Interesse in dem gewöhnlichen Sinne. Das Lernen bezeichnet man gewöhnlich als den Zweck, das Interesse als das Mittel. Herbart kehrt das Verhältnis um. Das Lernen soll nach ihm dazu dienen, dafs Interesse entstehe. „Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.“

ür das Gedeihen der Schule wie der Schüler förderlichen Milde u finden.

Herbart in seinem „pädagogischen Gutachten über ;chulklassen u. s. w.[1])" verlangt, dafs in dem Unterrichte eder Klasse eine möglichst stetig fortschreitende Bewegung herrsche. ım Ziele angelangt müsse sie die ganze Summe ihrer Schüler uf einmal in die nächstfolgende Klasse ausschütten und dagegen lie sämtlichen Schüler der vorhergehenden Klasse übernehmen. ıuf die Frage, wie die Schüler bei verschiedenen Anlagen, verchiedenem Fleifse, verschiedener Unterstützung alle zugleich zur 'ersetzung reif sein können, antwortet er: „sie können zugleich eif sein wegen eines gleichen Grades von Interesse, bei ungleicher 'ertigkeit." Als Hauptmittel, um die gröbsten Ungleichheiten on dem gemeinschaftlichen Unterrichte fern zu halten, empfiehlt r, bei der Versetzung nachzusehen, ob auch alle vorhandenen ;chüler für diese Schule passen. Kleinere Ungleichheiten unter len für die Schule Tauglichen sollen durch Übungsstunden weg-eschafft werden, die man allein für die Schwächeren veranstaltet. lach drei Jahren etwa aber, meint er, werden selbst unter den ür diese Schule tauglich erklärten Schüler manche so bedeutend urückgeglieben sein in den „Übungen und Fertigkeiten", dafs nan, um diesem Mifsverhältnis zu steuern, sie ein ganzes Jahr ıng in einer eingeschalteten Übungsklasse zurückhalten müsse, amit sie dort im Laufe des ersten Halbjahres nachholen, im weiten sich vorüben können. Aufserdem empfiehlt er die Einchaltung von Episoden, „die des Zusammenhangs unbeschadet önnen übergangen werden und die ausdrücklich dazu bestimmt ind, schneller fortschreitende Schüler zu beschäftigen, während ie langsameren nachzukommen bemüht sind". Ungleichheit der 'ertigkeiten aber vertrage sich bis auf einen gewissen Grad mit er Gleichheit des „Interesses". Nur diese letzte Gleichheit cheint ihm für einen gemeinsamen Unterricht notwendig. Für ie beiden obersten Klassen des Gymnasiums rät jedoch auch er, ie Schüler „nach der gewohnten Weise, das heifst, nach Mafsabe der gewonnenen Fertigkeiten zu versetzen".

Ebenso untersucht er in einem Bruchstück „Über die allemeine Form einer Lehranstalt"[2]), bei welchem Grade nd bei welcher Art der Verschiedenheit unter den Schülern ein emeinschaftliches Unterrichten noch möglich und erspriefslich t. Auch hier trifft er die Entscheidung, dafs die Absonderung er Schwächeren nötig ist, sobald die Schwäche soweit geht, dafs e gewissen Hauptklassen des Interesses, dessen Erregung und eitung nach ihm die eigentliche Aufgabe des Unterrichts ist, ırnicht erlaubt hervorzutreten. „Kann hingegen der Schwächere

[1]) Sämtliche Werke XI 269—318.
[2]) Herbart, Sämtliche Werke XI 406—410.

sich noch interessieren für das, was der Stärkere mit Leichtigkeit durcharbeitet, so ist es für jenen oft vorteilhaft und für diesen nicht hinderlich, wenn jener aufhören darf, während man sich mit diesem ungestört beschäftigt. Der Schwächere hat es dann bequemer und erfafst am Ende mehr als man denkt; das Interesse wurzelt sicherer, als wenn man ihn unmittelbar bearbeitet, unaufhörlich mit Fragen geplagt und beschämt hätte.

Auch wer sich durch die Prinzipien der Herbartschen Pädagogik nicht für gebunden erachtet, wird doch aus den mitgeteilten Ansichten die Aufforderung schöpfen, den Zustand der Reife tiefer zu erfassen, als gemeiniglich geschieht. Leider ist es ebenso leicht, nach den erlangten Fertigkeiten die Reife eines Schülers zu bestimmen, als es schwer ist, das dahinter Liegende zu erkennen. Ein Schüler kann sich befriedigend entwickelt haben und durchaus fähig sein für die folgende Klasse, trotzdem seine Ungeschicklichkeit in den Extemporalien sehr grofs ist und trotzdem ihm seine Langsamkeit und das Bewufstsein seiner Ungeschicklichkeit auch während der Stunden im Mündlichen nicht gerade sehr vorteilhaft erscheinen lassen. Und wie die Reife dieses durch seine Ungeschicklichkeit verdeckt wird, so täuscht die Geschicklichkeit eines andern bisweilen über seine Unreife. Vor allem soll man sich also hüten, an eine alleinbeweisende Kraft der Zahlen und Notizen, welche man sich gemacht hat, zu glauben. Die Einzeleindrücke, welche man von jedem Schüler gewonnen hat, soll man nicht vergessen; aber es ist verkehrt, diese von der Oberfläche der Erscheinung gewonnenen Urteile beim Schlufsurteil über die Reife den Ausschlag geben zu lassen.

Ferner gebe ich zu bedenken, dafs es durchaus nicht richtig ist, die Gesamtreife eines Schülers als die Summe seiner Reifezustände für die einzelnen Fächer zu fassen. Das hiefse summarisch verfahren. Nur derjenige Lehrer kann für pädagogisch gebildet gelten, welcher sich von seinem Standpunkte als Lehrer eines besonderen Faches losmachen kann und bei aller Hingebung an die nächsten so zu sagen materiellen Zwecke seiner Stunden doch nicht das einheitliche Ziel alles Unterrichtes aus dem Auge verliert. Jene Reife, welche bei der Entscheidung über die Versetzung in Betracht kommt, ist kein Aggregatszustand, sondern etwas durchaus Einheitliches. Leider kann nun aber der Unterricht nicht so ideal sein, einfach zu Gunsten dieses Innerlichen auf die Reife hinsichtlich der „Fertigkeiten" zu verzichten, wie ja auch Herbart zugesteht, dafs bei einem hohen Grade von Ungleichheit in dieser Hinsicht auch jene unentbehrliche Einheit des „Interesses" nicht mehr möglich ist. Schwer ist es freilich auch, wenn die Reife „der Fertigkeiten" entschieden vorhanden ist, wegen der inneren Unreife dem Schüler die Versetzung zu versagen. Und doch ist nur von einer entschiedenen Strenge in dieser Hinsicht eine erfreuliche Zusammensetzung unserer oberen

Klassen zu erwarten. Oder haben wir nicht stets trotz aller Strenge, mit welcher von Obersekunda nach Prima versetzt wird, in dieser Klasse eine Anzahl Schüler, welche gar bald als unreif bezeichnet werden? Dabei besitzen sie meist das wünschenswerte Quantum positiven Wissens und fahren auch fort mit gutem Willen sich äufserlich das in dieser Klasse Hinzukommende anzueignen. Woran aber erkennt man ihre Unreife? Sie verstehen nur herzusagen, wenn abgefragt wird, nicht aber mit leidlicher Sicherheit, wenn auch geleitet, die nunmehr schon recht weit und mannigfaltig gewordenen Kreise des Interesses zu durchlaufen. Daher ihre Unfähigkeit, an einer reproduzierenden Repetition des Gelesenen am Anfange der Lektürestunden teilzunehmen; auf alle Fragen antworten sie nur mit dem Gedächtnis, und wo die eigenen Worte des Schriftstellers durchaus nicht auf die Frage passen, bleiben sie ganz stumm. Daher auch ihre Unfähigkeit, naheliegende Zwischenglieder zu ergänzen, Beziehungen zu finden zwischen dem Gelernten und das Gleiche in etwas verschiedener Umhüllung wiederzuerkennen. Daher vor allem die Armseligkeit ihrer Aufsätze, welche den Lesenden mit tiefer Betrübnis erfüllen müssen, wenn er sich sagt, dafs er in diesem niederen Grade von Bewältigungskraft das Resultat eines vieljährigen Unterrichts erblickt. Es ist schwer solche mechanisch arbeitenden Schüler, wenn sie treu gelernt haben und auf die leicht abfragbaren Teile des Pensums ihre Antworten bereit haben, in den mittleren Klassen zurückzubehalten. Hat man sie auch einmal wegen der Schwäche ihrer Gesamtentwicklung durchfallen lassen, so läfst man sie doch am Schlusse des nächsten Semesters steigen, weil sie das im engeren Sinne Lernbare nunmehr wirklich sicher besitzen. Diesem Übelstande würde eben nur abzuhelfen sein, wenn, wie Herbart wollte, die Schule das Recht erhielte, ohne Rücksicht auf den Stand der Eltern schon in den unteren Klassen die ungeeigneten Schüler auszusondern und einer andern, den Bedürfnissen ihrer Individualität entsprechenden Schule zuzuweisen. Auch an Gedickes selbst heute noch sehr lesenswerten Aufsatz „Über die allgemeinen Erfordernisse zur Verbesserung des Schulwesens“ erinnere ich. Nach absolvierter Bürgerschule, will dieser, solle erst in die Gelehrtenschule getreten werden. In die Gelehrtenschule aber solle nur zugelassen werden, wer beim Austritt aus der Bürgerschule ein „Fähigkeitsexamen“ bestanden habe, wohingegen des Schülers beim Austritt aus der Gelehrtenschule ein „Kenntnisexamen“ warten müsse.

Es kann nun freilich bedenklich scheinen, von einem so schwer definierbaren Zustande, wie diese Reife „des Interesses“, die Gesamtreife, die allgemeine Reife, oder wie man sie sonst benennen mag, ist, der Hauptsache nach die Versetzung abhängig zu machen. Der Willkür und launenhaften Bevorzugung scheint damit Thor und Thür geöffnet zu werden. Ein wie viel zuver-

lässigeres Kriterium bieten da die eigentlichen Kenntnisse und Leistungen, zumal die schriftlichen, welche den Lehrer auch in der vollsten Klasse mit dem Grade von Sicherheit, wie es scheint, in der unzweideutigsten Weise bekannt machen, welchen jeder einzelne Schüler erlangt hat! Dazu kommt, dafs der Unterricht in der folgenden Klasse den festen Besitz bestimmter positiver Kenntnisse zur Voraussetzung hat. Wie kann von einer geistschärfenden Strenge des Unterrichtens die Rede sein, wenn man Schüler vor sich hat, die wohl alle ein allgemeines Verständnis für die zu behandelnden Fragen besitzen, von denen die Hälfte aber klaffende Lücken in ihrem Wissen hat und ungeschickt ist bei der Verwertung dieses Wissens! Das Lob der allgemeinen Reife, fürchte ich, wird den meisten sehr farblos erscheinen im Vergleich zu der schlagfertigen Sicherheit eines gut eingeschulten Schülers, der in dem ganzen Umkreise seines Pensums um eine Antwort nicht leicht verlegen ist. Die Ausdrücke „allgemeine Reife“ und „Reife des Interesses“, werden sie sagen, sind nur erfunden, um eine falsche Milde hinter einem tönenden Worte zu verbergen. Zur allgemeinen Reife habe es noch lange Zeit: vor der Hand handle es sich überall um eine besondere Reife. Sei diese mit Anstrengung erworben, so werde sich eine Art allgemeiner Reife als Schlufsbelohnung ganz von selbst einstellen.

Niemand wird leugnen, dafs viel Sinn in diesen Reden ist; aber auch das ist sicher, dafs dies die Sache nur von der einen Seite betrachten heifst. Seitdem von Pädagogik ernstlich die Rede ist, haben auch alle, wenn auch in sehr verschiedenen Graden der Deutlichkeit, das Bewufstsein, dafs es mit der blofsen, im günstigsten Falle routinierten Mitteilung des Wissensstoffes nicht gethan ist, sondern dafs alles besondere Lernen und Lehren nur Mittel zu einem höheren Zweck ist. Worin dieser höhere Zweck zu setzen sei, darauf lauten die Anworten verschieden, und es ist nicht die Aufgabe der vorliegenden Abhandlung, in dieser Hinsicht eine Entscheidung zu treffen. Wie kleinmütig müfste es jeden, der mit Eifer und Lust unterrichtet, stimmen, wenn die Resultate des schriftlichen und mündlichen Abiturientenexamens wirklich ein reines und vollständiges Bild von dem in so langen Jahren angestrengtester Mühen Erreichten darböten! Auch die Erziehung hat ihre Mysterien. Es ist auch ein platter Rationalismus, wenn man nur protokollierbaren und genau abwägbaren Gewinn als Gewinn will gelten lassen. Ich sehe jetzt, um die schon verwickelte Frage nicht noch verwickelter zu machen, ganz von der Notwendigkeit ab, den Unterricht der Erziehung dienstbar zu machen; jedenfalls aber mufs doch ein gründlicher Unterricht den Kopf nicht blofs füllen, sondern auch entwickeln und kräftigen wollen. „Jede Stunde eines soliden Unterrichts“, sagt Herbart, „läfst eine Kraft in dem Gemüte des Jünglings zurück.“ Dies ist der unsichtbare Nebengewinn eines richtig geleiteten

Lernens, der aber in den Augen jedes tiefer Blickenden höher steht als der sichtbare und direkte Erfolg des Unterrichts. Reifst doch überdies auch die Zeit die kläglichsten Lücken selbst in das festeste Wissen, wohingegen jene durch ein methodisches Lernen erreichte Potenzierung und Erfüllung der Anlage ein ἀναπόβλητον ἀγαθόν ist, welches sich bei den tausendfältigen Gelegenheiten des kommenden Lebens immer wieder bethätigt und nährt.

Aber der Geist kräftigt sich nicht blofs an einem gegebenen Stoffe, sondern dieser Stoff an sich ist auch mehr als ein an sich gleichgültiges Mittel für einen höheren Zweck. Was wir unseren Schülern bieten, verdient auch an sich gewufst und behalten zu werden. Und wenn es selbst im höheren Sinne gleichgültig wäre, was aus der unendlichen Fülle des Wifsbaren und Wissenswerten gewufst wird, so ist es doch höchst wichtig, dafs etwas gewufst werde. Die reine, von aller Erfahrung losgelöste Spekulation würde keine freudige Entwicklung zulassen, wenn sie selbst dem Menschen erträglich wäre. Und sollte auch der Geist des Mannes dabei nicht veröden, so hiefse es doch den Knaben und Jüngling arg schädigen, wollte man seiner erkenntnisschaffenden Neugierde jede Befriedigung verwehren und die Urformen der Anschauung und des Denkens zum einzigen Objekte des Unterrichts machen. Von Stunde zu Stunde mögen also immerhin die gegebenen Aufgaben mit Strenge eingetrieben werden, auch dem Gedächtnisse werde seine nicht zu knapp bemessene Arbeit, möge auch der Schüler glauben, dafs er dieser nächsten Aufgaben wegen, allein um diesen hier vorgetragenen Wissensstoff sich zu eigen zu machen, die Schule besuche — dem Lehrer ziemt es jedenfalls weiter zu sehen und in sich das Bewufstsein rege zu halten, dafs das eigentliche Ziel des Unterrichtens allenfalls auch mit anderem Unterrichtsstoffe erreicht werden könnte. Es giebt eine Strenge der Beschränktheit. Diese hat keine Ahnung von dem Zeitlichen und Zufälligen, das sich aus der unterrichtenden Thätigkeit nicht eliminieren läfst und zwar auch Berücksichtigung verdient, aber doch nicht bei der Entscheidung über die Reife mit dem Gleichbleibenden und Wesentlichen auf eine Linie gestellt werden soll.

Wir mögen noch so streng versetzen, ich wiederhole es, das volle Mafs wird nur von Zeit zu Zeit ein Wunder von Schüler erfüllen. Das Gedächtnis vornehmlich ist von einer unheilbaren Unzuverlässigkeit. Stets zum Aufnehmen bereit, ist es doch nicht minder bereit zum Fallenlassen. Obgleich also kein Reifezustand ohne ein mannigfaltiges gedächtnismäfsiges Wissen denkbar ist, so kann man doch nicht das Urteil darüber, ob ein Schüler den gesteigerten Anforderungen der folgenden Klasse wird genügen können, vor allem von etwas dermafsen Flüchtigem abhängig machen. So streng man also auch im Laufe des Semesters darauf dringen mag, dafs auch das Gedächtnis seine Aufgabe voll und ganz bewältige, am Schlusse des Semesters soll man hier

und da eine Lücke, die unter dem steten Andrange des Neuen in dem etwas früher erworbenen Wissen entstanden ist, zu verzeihen wissen. Der feste Ertrag des Unterrichts ist die Steigerung der geistigen Bewältigungskraft. Diese Reife trägt leicht über eine partielle Unreife in jener ersten Hinsicht hinweg, weshalb Jünglinge, welche im vorgerückten Alter erst sich entschliefsen das Gymnasium zu besuchen, ohne Schaden für ihre Entwicklung mit Rücksicht auf ihre gröfsere Kraft in eine höhere Klasse gesetzt werden, als ihnen nach ihrem Wissen zukäme. Gleichwohl hat die Schule nicht alle Seiten des geistigen Wachstums bei den Versetzungen ihrer Schüler in Betracht zu ziehen. Sie rechnet wohl auf die Miterziehung der Familie und des Lebens, kann aber doch nur, wenn man etwa von den Anforderungen für den deutschen Aufsatz absieht, die Wirkungen der von ihr selbst gebotenen Anregungen von den Schülern einfordern. Dadurch zieht sich der Begriff der allgemeinen Reife, wie ihn die Schule fafst, ins Engere zusammen und gewinnt zugleich einen besonderen Inhalt. Aus der unbestimmten Vorstellung eines gereiften und zum Verstehen fähigen Kopfes wird nunmehr die bestimmtere einer für die Anforderungen der nächsten Klasse gereiften Intelligenz. Da nun wegen des herrschenden Klassensystems die Anforderungen für sämtliche Fächer mit Rücksicht auf das Alter und auf die durch das Gesamtquantum der schon bewältigten Arbeit erreichte Durchschnittsreife bemessen sind, so hat man auch das Recht, ja die Pflicht, von einer Gesamtreife für die nächste Klasse zu reden. Wo diese aber vorhanden ist, darf einzelnen verfehlten Fragen, einzelnen Lücken des Wissens, einzelnen Fehlern in den Extemporalien kein ausschlaggebendes Gewicht beigemessen werden.

Woran erkennt man aber diese Gesamtreife? Das ist die Hauptschwierigkeit. Gleichwohl verlohnt es sich für den Lehrer mit dieser Schwierigkeit wacker zu ringen. In dem Bestreben, sich in diesem Sinne ein Urteil über seine Schüler zu bilden, wird er dem Unterrichte eine Wendung geben müssen, welche der Idee des Unterrichts entspricht. Wer nur auswendiglernen und aufsagen läfst, kann natürlich über jene Gesamtreife kein Urteil haben: er kann nur sagen, ob sich seine Schüler das Pensum eingeprägt haben. Wer dagegen während des ganzen Aufenthalts in einer Klasse die geistigen Kräfte der Schüler in freier Selbstthätigkeit erhält und erst am Schlusse, um die ganze Thätigkeit zu krönen, gestattet, dafs ihr Wissen feste, mehr oder weniger konventionelle Formen annimmt, der wird täglich deutliche Beweise nicht blofs von ihrem Wissen, sondern auch von dem Reifegrad ihres Auffassens erhalten. Ist dieser aber den höheren Anforderungen der nächsten Klasse entsprechend, so kann man der nicht lückenlosen Kenntnisse wegen, sowie hinsichtlich der Ungeschicklichkeit der schriftlichen Leistungen aufser Sorge sein.

t man ihnen doch, indem man ihren Kopf nicht blofs füllte, ıdern klärte und schärfte, das Mittel verliehen, Wissensstoff zu wältigen. Wer so unterrichtet worden ist, wird auch das früher klärte, um die Lücken seines Wissen auszufüllen, ohne Hülfe s Lehrers in der folgenden Klasse wiederholen können.

Es giebt viele mechanisch unterrichtende, d. h. nur Wissen tteilende Lehrer, welche durch Energie und Ausdauer die grofse hrzahl ihrer Schüler dahin bringen, dafs sie in einem Schlufsımen, welches das Pensum der Klasse durchläuft, glänzend behen, d. h. ohne Zögern auf fast alle Fragen gut formulierte twortеn erteilen. Man erlebt dann in der folgenden Klasse oft s seltsame Schauspiel, den Glanz einer so gut geschulten Ablung sichtlich erbleichen zu sehen. Nur wenige entsprechen n gehegten Erwartungen, voll Erstaunen fragt sich der nächste hrer, wo ihr sicheres Wissen, die Präzision ihrer Antworten blieben sei. Fester schien doch kein Pensum befestigt werden können. Was noch schlimmer ist, sie zeigen sich so wenig schickt auf die Behandlungsweise der nächsten Klasse einzehen. Zwar bemüt sich jeder bessere Lehrer seine Schüler er das Befremdende, welches der neue Lehrer stets für die ıtretenden Schüler hat, hinwegzuheben; aber diesen Musterıülern ist so schwer beizukommen. Jene glanzvolle Schlufsstung war das reine Resultat des ganzen Unterrichts gewesen. le einzelne Stunde hatte nur einem fest formulierten Ertrage zestrebt und die Summe dieser Einzelerträge war, durch viele, sichtig sich vor allen Abschweifungen hütende Wiederholungen estigt, in jenem Schlufsexamen zur Schau gestellt worden. Ein ches Wissen aber treibt keine Wurzeln, und die Folgen würden d noch viel merklicher sein, wenn nicht der ungeschicktesten handlung zum Trotz jeder Wissensstoff zum Glück eine gesse bildende Kraft ausübte. Eines gerade war in jenem mechachen Unterrichte nicht geübt worden, das Wissen abzuleiten, rmulierungen immer neu entstehen zu lassen, die tausendfältigen ziehungen des betrachteten Stoffes zu erkennen. Man hat die en Samenkörner nicht in die Tiefe gearbeitet, sondern hübsch der Oberfläche gruppiert, wo sie bald vertrocknen oder vom nde verweht werden.

Hier mufs ich vor einer Mifsdeutung warnen. Das Gesagte , nicht den Zweck, die mühsam erreichten glatten Unterrichtsultate hämisch zu verkleinern. Doch soll man die Geschickıkeit des Dressierten und die Leichtigkeit, mit welcher er Ausndiggelerntes hersagt, nicht höher stellen als die besonnene d von Verlegenheiten und Ungeschicklichkeiten sich nie ganz i haltende Langsamkeit des selbständig Antwortenden. Jedens mufs es während des Unterrichts nicht das Hauptziel sein, glichst alle Schüler in den Besitz einer übrigens meist recht schränkten Anzahl geläufiger Antworten zu setzen, damit die

Klasse sich nötigenfalls anständig präsentieren könne; was den Schlufs des Semesters betrifft, so begreife ich es durchaus, dafs es auch für einen wirklich unterrichtenden Lehrer eine Art ästhetisches Bedürfnis ist, nach so viel ehrlichen Denkübungen und nachdem der Stoff von allen möglichen fruchtbaren Gesichtspunkten aus betrachtet worden ist, das genugsam Erklärte und Verstandene in präzise und gefällige Formulierungen zusammenzufassen. Damit tritt ein formeller Abschlufs ein; das so oft gesuchte Wort, dessen Mitteilung so lange immer hinausgeschoben wurde, wird nunmehr dem Schüler gegeben. Nachdem er so lange lernend gesucht hat, wird ihm nunmehr gestattet, das Gelernte auszusprechen; was so lange gefährlich war, nämlich sein Wissen in Formeln erstarren zu lassen, wird ihm jetzt erlaubt, weil er entwickelt genug ist, um sich durch den Buchstaben nicht mehr unterjochen zu lassen. Antwortet dann auch er beim Schlufsexamen in so zu sagen verabredeten Formen, so verdient das sicherlich anders beurteilt zu werden als jene anstofslosen Antworten zum Hersagen abgerichteter Schüler.

Man hüte sich auch diese Gesamtreife mit der naturalistischen Leichtigkeit befähigter Schüler zu verwechseln. Diese ist eine köstliche Gabe, so grofse Schwierigkeiten sie auch oft dem Lehrer bereitet und so grofse Neigung sie auch hat, sich in die verwandte *παρέκβασις* zu verkehren. Wo aber deshalb ein Pedant, die Macht seiner Methode überschätzend, mit geringschätzigem Mitleid von dieser Leichtigkeit redet, soll man ihm antworten, was Paris antwortet, als man ihm seine verhängnisvolle Schönheit zum Vorwurf macht: *οὔ τοι ἀπόβλητ' ἐστὶ θεῶν ἐρικυδέα δῶρα.* Zwar kann sich der fähige Kopf ungestraft manche Übungen ersparen, welche für die grofse Zahl der gewöhnlichen Menschen durchaus notwendig sind; aber auch an ihm hat die Schule ihre Aufgabe zu erfüllen. Vervollständigt sie nicht seine Individualität? Verhilft sie nicht den schwächeren Seiten seines Wesens zum Durchbruch? Verhindert sie nicht durch die Vielseitigkeit der geweckten und geforderten Interessen, dafs Anlagen, die bis zu einem gewissen Grade doch auch entwickelt sein müssen, damit die Bildung eine harmonische sei, frühzeitig von dem dominierenden Interesse verschlungen werden? Sehr viel bildende und erziehende Kraft liegt aufserdem in den besonderen Erfahrungen eines jeden und in den Einwirkungen, welche die Familie und der Staat unaufhörlich auf ihn ausüben. Von so günstiger Vielseitigkeit aber auch diese Einwirkungen in einzelnen Fällen sein mögen, sie hängen von dem Zufall ab und werden kaum je gleichmäfsig alle Kräfte zur Entwicklung treiben; die Schule hingegen sucht die normale Gesamttendenz der menschlichen Natur, wie die ausgedehnte Erfahrung sie kennen gelehrt hat, zur Erfüllung zu bringen. Vielseitig genug wären an sich auch die Einwirkungen des Lebens, aber in dieser Schule des Lebens herrscht keine strenge Disziplin.

indem ja dem Einzelnen überlassen bleibt nach dem Grade seiner Verwandtschaft auf die empfangenen Eindrücke zu reagieren. Die eigentliche Schule hingegen steuert dem Generellen zu, vervollständigt so die Lücken, welche die Erziehung des Lebens stets läfst und bringt jene „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses" hervor. Darin liegt auch die höhere Berechtigung des gemeinschaftlichen Unterrichts, der ja immer nur in sehr bescheidenem Mafse seine Zöglinge individuell behandeln kann.

Die schulmäfsige Gesamtreife ist also, wenn sie auch, wie oben gesagt worden ist, kein blofses Aggregat einzelner Reifezustände ist, dennoch nicht mit der Reife zu verwechseln, welche die bildenden Einflüsse einer glücklichen Umgebung hervorbringen, noch weniger aber ist sie mit jener Leichtigkeit der naseweisen Frühreife auf eine Stufe zu stellen, welche der Vorbote der heranziehenden Plattheit ist. Die schulmäfsige Reife, welche zur Versetzung berechtigt, kann sich sogar mit auffallender Ungeschicklichkeit gepaart zeigen. Gründlichen Menschen fehlt, namentlich in Deutschland, so oft jener gute leichte Sinn, sie finden von dem richtig erfafsten Allgemeinen nur mit Mühe oft den Weg zum Besondern. Gehört nun auch zu einem gründlichen Verständnis die Fähigkeit, das Gefafste in alle Beziehungen zu verfolgen und mit sicherer Schnelligkeit die Gelegenheiten zur Anwendung zu erkennen, so genügt es doch für die Versetzung, wenn an unzweideutigen, von allen raffinierten Schwierigkeiten sich frei haltenden Beispielen die Anwendung richtig gemacht werden kann. Das gilt namentlich von den Extemporalien. Diese bieten einen vortrefflichen Kraftmesser, und ich finde, dafs hier und da heute gar zu geringschätzig von ihnen geredet wird. Aber man soll auch nicht vergessen, eine wie vielseitige Arbeit dem Schüler beim Übersetzen aus dem Deutschen in eine fremde Sprache zugemutet wird. Nicht blofs die schwachen, sondern auch die gründlichen, aber langsamen Schüler geraten oft in dem Gefühle, dafs von allen Seiten Gefahren sie umlauern, in Verwirrung und schreiben dann unberechenbare Verkehrtheiten, welche sie laut der Unwissenheit anzuklagen scheinen. Es ist demnach eine falsche Strenge, wenn man Schüler, die in täglichen Antworten ihre Reife dokumentiert haben, allein wegen der ungenügenden Leistungen in den Extemporalien durchfallen läfst. Freilich *est modus in rebus, sunt certi denique fines.* Ohne eine scharfe Betreibung dieser Übungen ist kein scharfer grammatischer Unterricht möglich. Und wie soll man vollends in Prima lateinische Aufsätze machen lassen, wenn die Lehrer der vorhergehenden Klassen hinsichtlich der lateinischen Extemporalien gar zu bescheidene Anforderungen gestellt haben?

Offenbar haben die einzelnen Fächer verschiedenes Gewicht bei der Reifeerklärung. Die Hegemonie gebührt dem Deutschen, wenn man die Sache *a priori* betrachtet. Der Gewinn aller an-

dern Stunden müfste in diesen Stunden verarbeitet werden. Dabei vor allem müfste es sich zeigen, ob der Schüler nicht blofs Kenntnisse, sondern Wissen erworben hat. Wem das zugestanden werden könnte, der müfste für reif erklärt werden, auch wenn er in den Einzelheiten dieses oder jenes Pensums sich nicht ganz sicher zeigte. Würde er ja doch in der nächsten Klasse ohne Zweifel folgen können. So aber ist in allen Fällen die Frage zu stellen; nicht aber genügt es, um einen Schüler zurückzuhalten, wenn in seinen Kenntnissen sich einige Lücken nachweisen lassen. Sind diese Lücken zahlreich und klaffend, so wird er überdies auch kein Wissen dieser Dinge dokumentieren können. Der deutsche Unterricht ist indessen mit zu wenigen Stunden bedacht, als dafs ihm diese umfangreiche Aufgabe, den Ertrag der einzelnen Fächer zusammenzufassen und daraus nach den vorbereitenden Bemühungen der andern Stunden etwas Geläutertes und Feineres zu gewinnen, zugewiesen werden könnte. Es liegt in der Idee dieser Stunden, dem erworbenen Wissen den Schlufsstein (*θριγκός*, wie es im siebenten Buche der Platonischen Republik von der Philosophie heifst) hinzuzufügen. Um das zu können, müfste der Lehrer ein *συνοπτικός* sein und die königliche Kunst besitzen, welche Sokrates im Euthydem sucht. Lehrer von solcher Vielseitigkeit sind heute selten. Deshalb ist es weniger zu bedauern, dafs sich für den deutschen Unterricht nicht mehr Stunden erübrigen lassen. Wäre der deutsche Unterricht das, was er eigentlich sein sollte, so stände bei dem deutschen Lehrer die alleinige Entscheidung über die Versetzung. Auch so aber ist seine Stimme in allen Klassen eine Hauptstimme, falls er nämlich, wenn er auch auf die höhere zusammenfassende Aufgabe dieses Unterrichts verzichtet, mit Eifer dem natürlichen näheren Ziele desselben zustrebt.

Was das Deutsche bei seiner geringen Stundenzahl und bei der grofsen Seltenheit wahrer Vielseitigkeit unter den Lehrenden aber nicht leisten kann, mufs von den einzelnen Fächern als höchstes Ziel mit übernommen werden. Wer blofs fachmännisch unterrichtet und sich über seinen Stoff, nachdem er ihn gründlich durchgearbeitet hat, nicht erhebt, kann über die Reife der Schüler, falls ihn nicht ein gesunder Instinkt leitet, zu keinem richtigen Urteil gelangen. Natürlich soll damit nicht gesagt sein, dafs der grammatische Unterricht sich am Ende des Semesters, um die Reife der Schüler ernstlich zu prüfen, zur philosophischen Grammatik steigern müsse. Es genügt vielmehr bis oben hinauf hinsichtlich der Grammatik die Philosophie des gesunden Menschenverstandes. Schon diese hat die Kraft, den Staub zu zerteilen, welchen die blofs fachwissenschaftliche Stoffkrämerei aufgewirbelt hat und dem Schüler, nachdem er Tausenderlei gelernt, zum Schlufs auch noch das Wissen dieser Dinge zu verschaffen. Jeder Satz aufserdem, der übersetzt wird, stellt doch nebenbei auch

einen Gedanken dar, falls man von den aus ihrem Zusammenhange herausgerissenen historischen Sätzen absieht, deren sich in unsern Grammatiken und Übungsbüchern allerdings sehr viele durchaus wertlose finden. Nicht blofs bei der Lektüre der Schriftsteller, sondern auch beim grammatischen Unterrichte hat man es neben dem Formellen auch mit dem Ideellen zu thun. Da findet man Gelegenheiten genug, die Schüler nicht nur zu erfrischen, sondern ihrer Entwicklung auch mannigfaltige Impulse zu geben und sie gründlich kennen zu lernen. Dabei ist freilich vor einem Mifsbrauch der Realien zu warnen. Besser der allertrockenste Grammatikus als diese geschwätzigen Lehrer, welche auf die geringste Veranlassung hin ihre Schüler von der strengen Arbeit des grammatischen Denkens weitweg locken und in der gut gemeinten Absicht, sie für das Leben reifer zu machen, von tausend staatlichen und sozialen Gleichgültigkeiten zu ihnen reden, welche bis auf die oberste Stufe der Schule fern liegen. Nicht wie etwas Fremdartiges und Aufgesetztes sollen sich derartige Erörterungen zur Substanz des Unterrichts verhalten, sondern aus den gegebenen Nötigungen sollen sie herausgewachsen sein und zumal von den bedeutungslosen Zufälligkeiten der Gegenwart sollen sie, damit dem Unterrichte seine ideale Würde bleibe, sich vorsichtig entfernt halten. Man sieht also, wie ein vernünftiger Versetzungsmodus auf die Lehrer heilsam zurückwirkt und ihnen am Ende jedes Semesters immer wieder eine Aufforderung ist, ihre Unterrichtsart im Hinblick auf die höchste Aufgabe des Unterrichts zu läutern und zu verbessern.

Man kann nun einwenden, dafs ein Schüler wohl den höheren geistigen Gewinn aus dem Unterrichte im Lateinischen und Griechischen z. B. gezogen haben und so bedeutende Lücken in seinen sprachlichen Kenntnissen haben könne, dafs er für eine Fortsetzung dieser Studien in der nächsten Klasse nicht reif ist. Darauf erwidere ich, dafs ihn bei einem bescheidenen Grade der Durchschnittsreife solche Einzellücken, namentlich in den unteren Klassen, und wenn deren für mehr als ein Fach nachzuweisen sind, allerdings zurückhalten müssen. Je höher aber der Grad jener Gesamtreife ist, um so mehr kann man ihm hinsichtlich der Einzellücken nachsehen, nicht etwa weil man billigerweise darin eine Kompensation für das noch Fehlende zu erblicken hätte, sondern weil er so ausgerüstet kräftiger mit den Schwierigkeiten der andern Klasse ringen und sich über Hindernisse hinwegheben kann, welche einen im allgemeinen schwächeren Schüler zu Fall gebracht haben würden. Auch verdient bemerkt zu werden, dafs der sprachliche Unterricht sich nicht in gerader Linie vorwärts bewegt, sondern die durchlaufenen Kreise immer wieder durchläuft; nicht als ob des Repetierens kein Ende sein dürfte, sondern weil das Frühere seinen wesentlichen Bestandteilen nach in dem Kursus der nachfolgenden Klassen mitenthalten ist und

dern Stunden müfste in diesen Stunden verarbeitet werden. Dabei vor allem müfste es sich zeigen, ob der Schüler nicht blofs Kenntnisse, sondern Wissen erworben hat. Wem das zugestanden werden könnte, der müfste für reif erklärt werden, auch wenn er in den Einzelheiten dieses oder jenes Pensums sich nicht ganz sicher zeigte. Würde er ja doch in der nächsten Klasse ohne Zweifel folgen können. So aber ist in allen Fällen die Frage zu stellen; nicht aber genügt es, um einen Schüler zurückzuhalten, wenn in seinen Kenntnissen sich einige Lücken nachweisen lassen. Sind diese Lücken zahlreich und klaffend, so wird er überdies auch kein Wissen dieser Dinge dokumentieren können. Der deutsche Unterricht ist indessen mit zu wenigen Stunden bedacht, als dafs ihm diese umfangreiche Aufgabe, den Ertrag der einzelnen Fächer zusammenzufassen und daraus nach den vorbereitenden Bemühungen der andern Stunden etwas Geläutertes und Feineres zu gewinnen, zugewiesen werden könnte. Es liegt in der Idee dieser Stunden, dem erworbenen Wissen den Schlufsstein (θριγκός, wie es im siebenten Buche der Platonischen Republik von der Philosophie heifst) hinzuzufügen. Um das zu können, müfste der Lehrer ein συνοπτικὸς sein und die königliche Kunst besitzen, welche Sokrates im Euthydem sucht. Lehrer von solcher Vielseitigkeit sind heute selten. Deshalb ist es weniger zu bedauern, dafs sich für den deutschen Unterricht nicht mehr Stunden erübrigen lassen. Wäre der deutsche Unterricht das, was er eigentlich sein sollte, so stände bei dem deutschen Lehrer die alleinige Entscheidung über die Versetzung. Auch so aber ist seine Stimme in allen Klassen eine Hauptstimme, falls er nämlich, wenn er auch auf die höhere zusammenfassende Aufgabe dieses Unterrichts verzichtet, mit Eifer dem natürlichen näheren Ziele desselben zustrebt.

Was das Deutsche bei seiner geringen Stundenzahl und bei der grofsen Seltenheit wahrer Vielseitigkeit unter den Lehrenden aber nicht leisten kann, mufs von den einzelnen Fächern als höchstes Ziel mit übernommen werden. Wer blofs fachmännisch unterrichtet und sich über seinen Stoff, nachdem er ihn gründlich durchgearbeitet hat, nicht erhebt, kann über die Reife der Schüler, falls ihn nicht ein gesunder Instinkt leitet, zu keinem richtigen Urteil gelangen. Natürlich soll damit nicht gesagt sein, dafs der grammatische Unterricht sich am Ende des Semesters, um die Reife der Schüler ernstlich zu prüfen, zur philosophischen Grammatik steigern müsse. Es genügt vielmehr bis oben hinauf hinsichtlich der Grammatik die Philosophie des gesunden Menschenverstandes. Schon diese hat die Kraft, den Staub zu zerteilen, welchen die blofs fachwissenschaftliche Stoffkrämerei aufgewirbelt hat und dem Schüler, nachdem er Tausenderlei gelernt, zum Schlufs auch noch das Wissen dieser Dinge zu verschaffen. Jeder Satz aufserdem, der übersetzt wird, stellt doch nebenbei auch

einen Gedanken dar, falls man von den aus ihrem Zusammenhange herausgerissenen historischen Sätzen absieht, deren sich in unsern Grammatiken und Übungsbüchern allerdings sehr viele durchaus wertlose finden. Nicht blofs bei der Lektüre der Schriftsteller, sondern auch beim grammatischen Unterrichte hat man es neben dem Formellen auch mit dem Ideellen zu thun. Da findet man Gelegenheiten genug, die Schüler nicht nur zu erfrischen, sondern ihrer Entwicklung auch mannigfaltige Impulse zu geben und sie gründlich kennen zu lernen. Dabei ist freilich vor einem Mifsbrauch der Realien zu warnen. Besser der allertrockenste Grammatikus als diese geschwätzigen Lehrer, welche auf die geringste Veranlassung hin ihre Schüler von der strengen Arbeit des grammatischen Denkens weitweg locken und in der gut gemeinten Absicht, sie für das Leben reifer zu machen, von tausend staatlichen und sozialen Gleichgültigkeiten zu ihnen reden, welche bis auf die oberste Stufe der Schule fern liegen. Nicht wie etwas Fremdartiges und Aufgesetztes sollen sich derartige Erörterungen zur Substanz des Unterrichts verhalten, sondern aus den gegebenen Nötigungen sollen sie herausgewachsen sein und zumal von den bedeutungslosen Zufälligkeiten der Gegenwart sollen sie, damit dem Unterrichte seine ideale Würde bleibe, sich vorsichtig entfernt halten. Man sieht also, wie ein vernünftiger Versetzungsmodus auf die Lehrer heilsam zurückwirkt und ihnen am Ende jedes Semesters immer wieder eine Aufforderung ist, ihre Unterrichtsart im Hinblick auf die höchste Aufgabe des Unterrichts zu läutern und zu verbessern.

Man kann nun einwenden, dafs ein Schüler wohl den höheren geistigen Gewinn aus dem Unterrichte im Lateinischen und Griechischen z. B. gezogen haben und so bedeutende Lücken in seinen sprachlichen Kenntnissen haben könne, dafs er für eine Fortsetzung dieser Studien in der nächsten Klasse nicht reif ist. Darauf erwidere ich, dafs ihn bei einem bescheidenen Grade der Durchschnittsreife solche Einzellücken, namentlich in den unteren Klassen, und wenn deren für mehr als ein Fach nachzuweisen sind, allerdings zurückhalten müssen. Je höher aber der Grad jener Gesamtreife ist, um so mehr kann man ihm hinsichtlich der Einzellücken nachsehen, nicht etwa weil man billigerweise darin eine Kompensation für das noch Fehlende zu erblicken hätte, sondern weil er so ausgerüstet kräftiger mit den Schwierigkeiten der andern Klasse ringen und sich über Hindernisse hinwegheben kann, welche einen im allgemeinen schwächeren Schüler zu Fall gebracht haben würden. Auch verdient bemerkt zu werden, dafs der sprachliche Unterricht sich nicht in gerader Linie vorwärts bewegt, sondern die durchlaufenen Kreise immer wieder durchläuft; nicht als ob des Repetierens kein Ende sein dürfte, sondern weil das Frühere seinen wesentlichen Bestandteilen nach in dem Kursus der nachfolgenden Klassen mitenthalten ist und

auch abgesehen von den direkten Repetitionen, welche für schwierigere Abschnitte immerhin nötig bleiben, deshalb bei der Erläuterung und Einübung des Neuen leise miterklingt. Wenigstens sollte so unterrichtet werden. Wer ohne diese Kunst des auffrischenden Zurückgreifens zu üben sich immer nur im engsten Kreise seines eigenen Pensums hält, wer sich nicht bemüht, das Neue mit dem Alten möglichst vielfach und fest zu verbinden[1], darf sich nicht wundern, wenn auch vortrefflich vorbereitete Schüler nach einiger Zeit in den Elementen unsicher zu werden anfangen. Überdies ruft jeder gelesene Abschnitt eines lateinischen oder griechischen Autors früher Behandeltes dem Schüler ins Gedächtnis zurück. Anderes wird man ruhig aus dem Vordergrund ihres Bewufstseins zurücktreten lassen dürfen. Wollte man auch die tüchtigsten Primaner wie einen Sextaner über die Grundregeln oder über Genctive auf *ium* examinieren, so würde man sie wahrscheinlich sehr unwissend finden. Sie haben sich alles einigermafsen Wichtige aus diesem Gebiete zum festen Besitz gemacht, haben aber, plötzlich gefragt, grofse Mühe mit sicherem Gedächtnis und voller Klarheit davon Rechenschaft abzulegen. Wenn sie sonst korrekt schreiben und sprechen, soll niemand sie deshalb der Unsicherheit in den Elementen und den Lehrer, welcher sie vor neun Jahren unterrichtet hat, der Ungeschicklichkeit anklagen. Wer alles, was er jemals gelernt hat, dem Gedächtnis durchaus gegenwärtig erhalten will, mufs es dermafsen überladen, dafs nur ein sehr kräftiger Geist als Begleiter eines so schwerfälligen Gefährten noch mit einiger Leichtigkeit sich bewegen kann. Ein Schüler von normalen Fähigkeiten, welcher sich jene allgemeine Reife erworben hat, wird demnach unter der Leitung eines geschickten Lehrers nicht blofs das Kommende hinzulernen, sondern auch im Besitze des Zurückliegenden erstarken, ohne dafs dieser deshalb nötig hätte, um der Schwächeren willen die stärkeren Schüler mit unaufhörlichen Repetitionen längst verstandener Dinge zu martern und dadurch um ihre naive Lernfreudigkeit zu bringen.

Über die andern Fächer schweige ich. Es ist unmöglich, einen im übrigen reifen Schüler noch ein halbes Jahr zurückzuhalten, weil er für Religion, Geschichte und Geographie nicht die erforderlichen Kenntnisse erworben hat. Die Versetzung soll ja keine Belohnung, das Durchfallen keine Strafe sein. In gewissem Sinne haben freilich auch diese „Nebenfächer" ihre besondere Reife, wenn man von den zu erwerbenden Kenntnissen selbst absieht; aber immerhin ist dieses Besondere nicht bedeutend genug, um ein für die Mehrzahl der andern Stunden nutzloses und

[1]) Kern, Grundrifs der Pädagogik § 38 u. „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?" S. 63.

für die Gesamtentwicklung des Schülers höchst schädliches Zurückhalten zu rechtfertigen. Dazu kommt, dafs die Behandlung dieser Fächer in der folgenden Klasse nicht in gleich hohem Grade das früher Behandelte zur Voraussetzung hat, wie dies beim sprachlichen Unterrichte und der Mathematik der Fall ist. Müssen sich also diese Fächer im Interesse des Ganzen bei der Versetzung eine Art von Vernachlässigung gefallen lassen, so soll man doch im Laufe des Semesters mit Strenge ihre Rechte von den Schülern eintreiben.

Es war nicht meine Absicht, eine bestimmte Formel für die Versetzung aufzustellen, weil ich nicht der Meinung bin, dafs irgend welche bejahenden Stimmen in ihrer Vereinigung andern verneinenden gegenüber unter allen Umständen gehört werden müssen, noch auch dafs umgekehrt der Einspruch eines einzelnen Hauptfaches oder selbst mehrerer die Versetzung notwendig verhindern müsse. Ich wollte vielmehr auf das Komplizierte und schwer Definierbare des Reifezustandes hinweisen. So viel, hoffe ich, ist aus dem Gesagten klar geworden, dafs niemandem, so lange er seinen fachwissenschaftlichen Geist nicht überwunden hat, ein Urteil über die Reife zur Versetzung zusteht. Was Lessing in Bezug auf die Kritik von Büchern empfiehlt, von einer nachteiligen Zergliederung des Einzelnen abzustehen, wenn das Ganze untadelhaft ist, diesen Grundsatz kann man auch bei der Beurteilung von Schülern gelten lassen. Es giebt ohne Zweifel Lehrer, welche alle Schüler durchfallen lasssen möchten, bei deren Namen sie unter ihren zahlreichen Bemerkungen einige schlechte Noten finden. Eine so beschränkte Strenge ist ebenso verderblich, ja verderblicher als die urteilslose Gutmütigkeit, welche allen den Schmerz des Durchfallens ersparen möchte. Es ehrt allerdings einen Lehrer, wenn er mit Eifer für seine Stunden voll gemessene Leistungen verlangt; aber es ehrt ihn noch mehr, wenn dieser Eifer durch die Erwägung erleuchtet wird, dafs die besondern Kenntnisse für seinen einzelnen Gegenstand schnell verweht werden, falls sie nicht in einem triebkräftigen Boden gepflanzt sind, und dafs man auf der andern Seite, wo der Boden gut bereitet ist, trotz der hier und da noch lückenhaften besonderen Kenntnisse auf eine gedeihliche Weiterentwicklung des Schülers hoffen darf. Es kann leicht so scheinen, als solle mit dem allen eine milde Versetzungspraxis empfohlen werden. Gleichwohl war es mir vielmehr darum zu thun, einer rationellen Versetzungspraxis das Wort zu reden. Allerdings gestehe ich, dafs man nach allseitiger Betrachtung jedes besonderen Falls etwas mehr zur Milde hinüberneigen wird; wie ja auch thatsächlich Lehrer, die selbst reif sind, in zweifelhaften Fällen sich eher entschliefsen, einen Schüler noch für reif zu erklären, als jene jungen Heifssporne, die schnell fertig sind mit dem Wort und alles Heil immer von energischen Mafsregeln erwarten. Von sehr wesentlichem Gewinn wäre es, wenn

der Schule schon früher als vor Ablauf des zweiten Jahres das Recht zuerteilt würde, auf Entfernung solcher Schüler zu dringen, welche nach gemeinsamer Beratung ihren Lehrern den Zielen der Schule nicht gewachsen scheinen. Demgemäfs müfsten für die Zulassung zu den subalternen Karrieren im weitesten Sinne des Worts die Anforderungen herabgestimmt werden. Für die Übrigbleibenden aber, welche man als ausreichend befähigt erkannt hat, müfste das Durchfallen eine seltene und bedauerliche Ausnahme sein. Der Lehrer müfste sich gewöhnen, ein solches Zurückschieben als etwas den Gesetzen einer organischen Entwickelung durchaus Widersprechendes zu betrachten. Er würde dann das ganze Semester hindurch einer solchen leidvollen Notwendigkeit vorzubeugen suchen und auch nachher sich hüten, etwa im Zorn über die Langsamkeit oder über die Halsstarrigkeit eines Schülers oder auch im Bestreben, seinen Gegenstand in den Augen der Schüler zu heben, zu dieser ultima ratio zu greifen. Die Zurückbleibenden aber soll man als die Opfer des gemeinsamen Unterrichts einer besonderen Berücksichtigung würdigen. Ihnen gebühren stündlich auffrischende und in die Tiefe treibende Fragen. Auch soll man sich angelegen lassen, hier und da in ihrem Interesse durch ein schnelles aber ihnen verständliches Wort die Punkte zu bezeichnen, wo später das Neue ansetzen wird. So allein ist es möglich, der stets gefährlichen Wirkung des Durchfallens entgegenzuarbeiten.

Berlin. O. Weifsenfels.

Zu Livius.

Dafs 23, 11, 7 nicht allein von den *civitates Bruttiorum* die Rede sein kann, folgt, dünkt mich, ganz klar aus 21, 61, 11 und Pol. 3, 118, 2. Auch O. Riemann hat dies erkannt; aber der Vorschlag, mit dem er zu helfen sucht, kann nicht als gelungen angesehen werden. Es ist zu schreiben: *in recipiendis civitatibus Bruttiorum quaeque ⟨aliae⟩ deficiebant.*

Diese meine Verbesserung hat A. Zingerle in seiner soeben erschienenen Ausgabe der Bücher 21—25 (Leipzig, G. Freytag, 1885) verschmäht. Vielleicht überzeuge ich ihn von der Richtigkeit derselben durch den Hinweis darauf, dafs auch 25, 28, 6 zu lesen ist: *inopiam quaeque ⟨alia⟩ ipsi inter se fremere soliti erant conquesti.* Vgl. 4, 9, 3: *fames morbive quaeque alia in deum iras . . . vertunt*; 6, 6, 14 u. a.

H. J. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

F. Basedow, Schulsyntax der mustergültigen lateinischen Prosa. Mit Verweisung auf die kleine und grofse lateinische Sprachlehre von Ferdinand Schultz. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1884. 144 S. 8.

Da trotz der jetzt bedeutend verminderten Stundenzahl die Leistungen im Latein im ganzen dieselben bleiben sollen, wie bisher, so mufs das, was an Zeit genommen ist, durch Methode ersetzt werden. Es hat demnach, wer eine neue lateinische Grammatik schreibt, zunächst darauf zu sehen, dafs alles Unwichtige und Seltene beseitigt wird, ferner aber die allgemein gesicherten Resultate der vergleichenden Sprachforschung zu berücksichtigen, um durch Erklärung der Sprachgesetze dem Schüler das Lernen zu erleichtern und das Gelernte besser zu befestigen. Es sind also die Haupterfordernisse für eine heutige Grammatik: Einfachheit und Kürze, Übersichtlichkeit und Erklärung der Thatsachen des Sprachgebrauchs. Prüfen wir hiernach die vorliegende Schulsyntax von Basedow, so müssen wir zu unserer Freude bekennen, dafs Verf. diesen Punkten gerecht zu werden in geschickter Weise verstanden hat. Was er bei seinen Vorgängern für seinen Zweck Brauchbares fand, benutzte er ohne Bedenken: so berücksichtigt er für die wissenschaftliche Anordnung hauptsächlich die Grammatik von Lattmann und Müller, für Kürze und Knappheit des Ausdrucks die Hauptregeln der lateinischen Syntax von Harre, während seine Darstellung zum grofsen Teile in der kleinen und grofsen lateinischen Sprachlehre von Ferd. Schultz wurzelt. Auf diesen Grundlagen führt er nun ein eigenes, in sich wohl gegliedertes Gebäude auf, das jeden Schulmann, der in seine Praxis die Wissenschaftlichkeit aufgenommen hat, mit Freude erfüllen wird. Wie sehr er hierbei bemüht ist, alles, was demselben zum Vorteil gereichen kann, auch aus anderen Gebieten herbeizuholen, zeigt seine Verwertung von F. Kerns „Deutscher Satzlehre“ für den lateinischen Satzbau. Dafs Verf. dabei überall seinem eigenen Urteile, oft auch ganz unabhängig von seinen Vorgängern, gefolgt ist, dafs er seine eingehende Kenntnis der vergleichenden Sprachwissenschaft in eigener Methode praktisch und selbständig zu verwerten weifs, wird jeder Fachmann, der

sich mit den bisherigen, mehr oder weniger verunglückten Versuchen auf diesem Gebiete bekannt gemacht hat, zweifellos zugestehen.

Gehen wir auf die Einrichtung des Buches näher ein, so ist vor allem zu bemerken, dafs die Verweisungen auf die Schultzschen Sprachlehren sich unten auf den Seiten unterhalb des Striches befinden, also durchaus nicht störend auf den Gebrauch unserer Schulsyntax einwirken, die vollkommen unabhängig von jenen Sprachlehren ihre selbständige Form bewahrt. Es sind dann durch das ganze Buch mit römischen Zahlen, die vor den einzelnen Regeln stehen, nach dem Beispiele Harres die verschiedenen Klassenpensen bezeichnet. Wenn auch, wie Verf. in dem Vorwort sagt, hierdurch keine bindende Norm für alle Gymnasien aufgestellt werden soll, so wird man doch durch eine Probe im ganzen die Richtigkeit dieser Abgrenzungen erkennen; bei dem Gymnasium in Charlottenburg wenigstens hat sich diese Einrichtung schon viele Jahre hindurch als sehr praktisch bewährt. Ferner ist die Übersichtlichkeit des Ganzen auch durch die Verschiedenheit des Druckes gefördert. Während zu den wichtigsten Regeln, die meist in IV und III eingeprägt werden müssen, gröfsere Schrift verwendet ist — einzelne besonders beachtenswerte Buchstaben oder Wörter sind fett gedruckt — weisen die Anmerkungen, sowie alle sprachwissenschaftlichen Erklärungen, die ihrer Natur nach mehr für die oberen Klassen geeignet sind, kleinen Druck auf und können somit den Schüler unterer Klassen nicht verwirren. Die Regeln selbst sind kurz und klar gefafst und durch gehaltreiche Beispiele erläutert; oft auch finden wir, wo andere Grammatiken lange, wortreiche Erklärungen geben, ein einfaches Beispiel, an dem der Schüler sofort durch die Verschiedenheit des Druckes das Bemerkenswerte erkennt. Hierbei sei gleich die vorzügliche Sorgfalt des ganzen Druckes lobend hervorgehoben; es ist dies bei einem Schulbuch nicht hoch genug anzuschlagen. Auf S. 29 und 58 findet sich *Arcerno* statt *Averno*, sonst ist dem Ref. kein Druckfehler aufgefallen.

Dafs der das Ganze durchziehende Gedanke, die Grammatik nach Möglichkeit auf Grund der allgemein erkannten und gesicherten Resultate der Sprachwissenschaft zu lehren, bisweilen aus praktischen Gründen zurücktritt, wird jeder billigen, der zugiebt, dafs wir durch Erkenntnis jener Sprachgesetze den Schülern das Lernen erleichtern und das Gelernte zu sicherem Besitz machen können.

Eine wertvolle Zugabe erhält das Buch durch Tabellen zur Kasus-, wie zur Modussyntax, die dem Schüler einen vortrefflichen Überblick über das betreffende Pensum und einen Einblick in die Sprachgesetze gewähren. Von diesen Tabellen benutze ich beim Unterricht schon seit Jahren die der Kasussyntax, welche Verf. schon früher hat erscheinen lassen, mit gutem Erfolge. Nachdem

die Schüler der Obertertia sich im ganzen mit derselben vertraut gemacht haben, erreiche ich es ohne sonderliche Mühe, dafs sie mir in II. nunmehr nach dieser Tabelle einen klaren Überblick über die Funktionen der einzelnen Kasus geben. Führt man die Schüler so immer mehr und mehr in den scheinbar geheimnisvollen Organismus der Sprache ein, so wird man bald bemerken, dafs sie aufser besserem Verständnis auch erhöhtes Interesse der lateinischen Grammatik entgegenbringen.

Wie sehr Verf. die Bedürfnisse der Schule im Auge hat, zeigt er ferner durch die zahlreichen stilistischen Bemerkungen, die er an passenden Stellen einzureihen weifs. Es ist vielfach gestritten worden, ob überhaupt stilistische Regeln in eine Grammatik gehören: nun, wer noch daran zweifelt, der lese das anregende Büchlein von „Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen", und er wird sich überzeugen, wie notwendig für die gedeihliche Entwickelung des ganzen Sprachunterrichts es ist, das Wichtigste aus der Stilistik methodisch von den unteren Klassen an im Anschlufs an die Grammatik zu lehren. Die stilistischen Winke aber, die Basedow giebt, kommen nicht nur den Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische zu gut, sondern sind ebenso brauchbar bei Übertragungen der Schriftsteller. Man sehe z. B. § 16a nebst den Anmerkungen die verschiedenen Übersetzungsweisen des Acc. c. inf. oder § 55 die des Abl. abs., ferner § 63 Anm. 2 den richtigen Unterschied des Lateinischen vom Deutschen in der Bedeutung der Tempora des Konjunktivs; auch § 90 Anm. 2 über den indirekten Fragesatz, der oft durch deutsche Substantiva gegeben wird u. s. w.

Da hiernach unsere Schulsyntax an syntaktischem Material alles enthält, was die Schüler von IV. bis in die obersten Klassen gebrauchen, so dürfte sich ihre Einführung besonders an den Anstalten rechtfertigen, welche dem Unterricht in den unteren Klassen eine Formenlehre mit Lesebuch, wie das von Otto Richter, zu Grunde legen.

Im folgenden sei es mir gestattet, einige Punkte, in denen ich mit dem Verf. nicht übereinstimme, zur Sprache zu bringen, nicht um zu tadeln, sondern um sie dem Verf., der ja eifrig bemüht ist, das Beste zu bieten, zur geneigten Erwägung zu unterstellen. Fangen wir mit der Satzlehre an, zu der, wie schon oben bemerkt ist, der Verf. das Kernsche Buch benutzt hat, so scheint mir die Erklärung in § 12, „dafs der Vokativ der Kasus der näheren Bestimmung des Subjekts in der zweiten Person ist", zu beschränkt. Sagt doch Kern selbst S. 61: „dafs der Vokativ aufserdem in indikativischen Sätzen appositionell jeden Kasus bestimmen, dafs er als Bezeichnung des Gegenstandes einer Willensregung des Sprechenden aufserhalb des Satzes stehen kann". Jedenfalls sind diese und ähnliche Begriffserklärungen für einen

Quartaner, dem sie der Verf. durch die vorgestellte IV. zuweist, nicht recht passend. — § 15 steht unter den Verben, welche eine unangenehme Empfindung bezeichnen, auch *rideo*. Hält der Verf. im Ernst das Lachen für eine unangenehme Empfindung? — Wenn es in § 16 heifst, dafs die unabhängigen Fragesätze nur ein Verbum sent. und dic. näher bestimmen können, so ist das entschieden zu eng gefafst, denn abgesehen vom Verbum „fragen", wie ist's mit Ausdrücken wie *incertus*? Es wäre also besser das „nur" zu streichen und „von einem dem entsprechenden Ausdruck" hinzuzufügen. Eine gleiche Vervollständigung ist dann bei § 90, 1, der von den indirekten Fragen besonders handelt, geboten. — In § 17 wäre bei (scheinbar) unabhängig wohl eine kurze Erklärung am Platze gewesen. Vgl. Haase, Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft II S. 103 u. 104. — In § 21 ist der Accusativ als Kasus der Richtung angegeben, er ist aber vielmehr Kasus des Ziels, das von der Thätigkeit des Prädikats erreicht wird, während zur Bezeichnung der Richtung der Dativ dient. — Bei den Verben des Kaufens § 34 empfiehlt es sich aus praktischen Gründen, ganz besonders hervorzuheben, dafs „nur die vergleichenden Gen. pretii" stehen. — § 35 Anm. 1 ist *similis* zu stiefmütterlich behandelt, wenn es von ihm heifst: „es wird häufig auch mit dem Genetiv verbunden". Auch *veri similis* mufste hinzugesetzt werden. — § 40 vermifst man *movere* nebst Kompos. bei den Verbis separandi. — In § 52 Nr. 4 hätte erwähnt werden müssen, dafs bei *porta Esquilina introire*, sowie bei *flumine frumentum vehere*, denen andere Ausdrücke wie *via Appia proficisci* auch aus § 53, Anm. 1 hinzuzufügen waren, auch eine instrumentale Auffassung möglich ist (vgl. Delbrück, Ablativ u. s. w. S. 57. 58); ein gleiches wäre § 53 bei *fido* nötig (vgl. Delbrück S. 35, der letzteres als durchaus zweifelhaft hinstellt). Der Ablativ bei *potiri* hingegen ist entschieden instrumental (siehe Delbrück S. 65 und Haase II 75). — Zu § 53 Anm. 10 empfiehlt es sich auch zu erwähnen, dafs Städtenamen in den Lokativ gesetzt werden. — § 61 heifst es vom Imperfektum, dafs es die in der Vergangenheit dauernde Handlung bezeichnet, was unrichtig ist; es bezeichnet vielmehr, wie schon der Name sagt, eine „unvollendete" Handlung (vgl. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 361); auch ebendaselbst Anm. 4 ist besser statt „nicht ausgeführte" Handlung „nicht vollendete" zu schreiben. in Anm. 3 endlich war beim Infinitivus descriptivus zu bemerken, dafs derselbe nur (mit Nom.) in Hauptsätzen stehen kann. — § 74 findet sich als Beispiel: *non dubito, quin, si quid habuisses, dedisses*; letztere Form möchte ich in einer für Schüler bestimmten Grammatik nicht sehen. Der Verf. selber hat in § 86, wo er von den hypothetischen Sätzen handelt, dieses *dedisset* eingeklammert neben dem klassischen *daturus fuerit*. Besser ist es wohl, man entfernt es ganz und streicht auch in Anm. 1, wo gesagt ist,

; diese Umschreibung „fast“ regelmäfsig stattfindet, das „fast“ ɜr Hinzufügung, dafs nur die Verben mit fehlendem Part. Fut. dieser Regel ausgenommen sind. — § 92, Anm. 1 hätte ernt werden sollen, dafs nach *efficio ne* oder *ut non* steht, je hdem dieses Verbum einen finalen oder konsekutiven Sinn — § 95 Anm. 1 konnte statt „deutsche Temporalsätze“ ein auerer Ausdruck gewählt werden, etwa: Sätze, die eine Zeit:immung enthalten, dürfen im Lateinischen nicht, wie im tschen, mit dem Pron. relat. eingeleitet werden. — Ungern nifst habe ich eine kurze Andeutung über den beschränkten ›rauch des Pron. poss. im Lateinischen (s. Rothfuchs S. 36—38); n wenn es § 5 in der Anmerkung heifst, dafs „mein (eigener) er *meus pater*“, aber „mein Vater *pater meus*“ zu übersetzen so werden die Schüler sehr leicht zu der Annahme verrt, dafs sie jedesmal das deutsche Possessivum auch lateinisch drücken müssen, ein schlimmer Germanismus, der einem bentlich noch in den oberen Klassen zu schaffen macht. Es kt dieses überflüssige *meus* und *tuus* auf ein lateinisches Get, wie auf ein deutsches etwa „der Bruder meiniges und ıiges“. — Wenn ich auch in diesen Punkten anderer Meinung als der Verf., so kann das mein Gesamturteil über die Gram.ik keineswegs herabstimmen. Bei knapper, klarer Darstellung ıt die Basedowsche Schulsyntax durchaus auf der Höhe wissenaftlicher Forschung und ist geeignet, den Schülern nicht nur Lernen zu erleichtern, sondern auch erhöhtes Interesse für Sprache einzuflöfsen.

Charlottenburg. M. Hübner-Trams.

·mann Warschauers Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische im Anschlufs an die gebräuchlichsten Grammatiken, besonders an die von Ellendt-Seyffert herausgegeben von Conrad G. Dietrich. Dritte, verbesserte Doppelauflage. Leipzig, Georg Reichardts Verlag. 8. Erster Teil: Aufgaben zur Einübung der Kasuslehre (1883), XII u. 127 S. 1,20 M. Dazu: Vokabularium im Anschlufs an Hermann Warschauers Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische (1883), I u. 48 S. 0,40 M., mit dem Übungsbuch zusammengebunden 2 M. Zweiter Teil: Aufgaben zur Wiederholung der Kasuslehre und zur Einübung der übrigen Syntax (1882), XVI u. 207 S. 1,60 M. Dazu: Vokabularium u. s. w., zugleich eine Sammlung der gebräuchlichsten Redensarten der klassischen Latinität (1882), IV u. 100 S. 0,40 M., mit dem Übungsbuch zusammengebunden 2,50 M.

Die Warschauerschen Übungsbücher haben sich von vorn ein einer sehr günstigen Aufnahme zu erfreuen gehabt. Und ; Recht; denn sie sind methodisch und sorgfältig gearbeitet l lassen auf jeder Seite erkennen, dafs ihr Verf. eben so sehr denkender Schulmann wie ein tüchtiger Philologe war. Jetzt sind

diese Bücher an 70 Anstalten in Gebrauch, ein Erfolg, der bewundernswert ist, und eine Thatsache, welche für die Brauchbarkeit derselben beredteres Zeugnis ablegt, als es die Worte eines Rezensenten vermögen.

Dafs die Schüler aus diesen Büchern etwas recht Tüchtiges lernen können, davon hat sich auch der Unterzeichnete in der Praxis zu überzeugen Gelegenheit gehabt; einzelnes freilich erschien ihm weniger gelungen, manches zu schwer, hier und da wollte sich eine gute lateinische Ausdrucksweise nicht ungezwungen ergeben, einige grammatische Einzelheiten schienen ihm teils zu häufig, teils überhaupt unnötigerweise verwandt, die Anmerkungen und das Vokabularium mancher Ergänzung bedürftig. In allen diesen Beziehungen zeigt die dritte Auflage (die zweite kenne ich nicht) so durchgreifende Verbesserungen, dafs ich erstaunt gewesen bin. Gehen dieselben, wie es der Fall zu sein scheint, in der Mehrzahl auf den jetzigen Bearbeiter zurück, dann ist das Buch in guten Händen; sichtlich hat der neue Herausgeber sich die Mühe nicht verdriefsen lassen, bei der Durchsicht die Sätze selbst ins Lateinische zu übertragen. Aber zu thun bleibt auch ferner. Bücher dieser Art müssen oft revidiert werden[1]: sie stehen so recht in der Mitte des Unterrichts und müssen daher mit den allgemeineren Prinzipien desselben in stetem Einklang bleiben. Vielleicht wird im Hinblick auf die jetzt viel besprochene und sicher ganz notwendige Konzentration des lateinischen Unterrichts eine Kürzung und Vereinfachung des Gebotenen möglich sein, z. B. VIII d, wo sich Sätze finden wie „Menelaus sagte, er würde lieber gewollt haben arm sein, als seines Bruders und seiner Freunde Tod beklagen“ und Nr. 108, wo folgender Satz in Or. obliqua gegeben werden soll: „Schon hatten wir uns den Ortschaften genähert, ... da wurden wir von neuem auf die hohe See zurückgeworfen“.

H. J. Müller.

Aug. Fick, Die homerische Odyssee in der ursprünglichen Sprachform wiederhergestellt. Göttingen 1883. Supplementband zu Bezzenbergers Beiträgen.

In dem vorliegenden Buche legt der berühmte Sprachforscher dar, wie er sich die merkwürdige Formenmischung bei Homer entstanden denke und welches seiner Ansicht nach die ursprüngliche Sprache der homerischen Gedichte gewesen sei. Er konstatiert zunächst, dafs es eine doppelte Mischung von Formen gebe, und zwar 1) mit ungriechischen, 2) mit äolischen. Zu der ersteren

[1]) So z. B. ist in II Bem. 58 und 69 nichts über die Briefunterschrift „Dein Rudolf“ gesagt, wobei auch „Dein Freund R.“, „Dein treuer R.“ u. a. m. in Betracht zu ziehen wäre.

Gattung gehören die bekannten Erscheinungen falscher Umschrift aus ursprünglichem *E* und *O*. Anderes aber, was Fick anführt, dürfte schwerlich zuverlässig sein. So hätten „Onomakritos und Genossen" γ 145 θαύμαζον δ᾽ ὁρῶντες gesetzt, „weil sie nicht wufsten, ob die alte Sprache des Epos ὁρέοντες oder ὁράοντες erfordere. Später sei dann erst, um ein richtiges Versmafs herzustellen, ὁρῶντες in ὁρόωντες zerdehnt worden. Nun ist diese neueste Hypothese von der Zerdehnung, die auf Wackernagel (Bezzenbergers Beiträge IV 299 ff.) zurückgeht, längst widerlegt worden von G. Curtius in den „Leipziger Studien" III 192 ff. Fick erwähnt indes diese Arbeit mit keinem Wort.

Der zweite, weit bedeutendere Bestandteil unionischer Formen stamme daher, dafs die homerischen Gedichte ursprünglich äolisch gedichtet worden seien. Um das Jahr 700, als Smyrna, der Mittelpunkt äolischer Dichtung, ionisch geworden wäre, sei die gens Ὁμηρίδαι nach Chios ausgewandert und dort ionisch geworden. Hier habe dann Kynaithos die alten vier Hauptgedichte der Odyssee zu einem Ganzen verbunden und ionisiert. Ähnlich sei es mit der Ilias gegangen.

Fick legt indes selbst keinen grofsen Wert auf diese seine Annahme von dem geschichtlichen Vorgang, wir können dieselbe daher füglich unerörtert lassen. Nur die Thatsache der Übertragung aus dem äolischen Dialekt in den ionischen soll uns beschäftigen. Ein solcher Gedanke aber mufs an sich schon stutzig machen. Es ist ein Charakteristikum der griechischen Poesie, dafs für die einzelnen Dichtungsarten bestimmte Dialekte üblich waren, dafs der Dichter nicht in seinem Dialekte dichtete, sondern in dem der betreffenden Gattung. Die Sprache des Dichters ist mehr oder minder eine konventionelle. So dichtete Hesiod in der homerischen Sprache, der Böoter Pindar dorisch u. s. w. Von Übersetzungen dagegen aus einem Dialekt in den andern haben wir bei den Griechen nie etwas gehört. Wozu hätten diese auch dienen sollen? Verstand man nicht den fremden Dichter? Wurden nicht auch die ionischen Kriegselegieen des Tyrtäus von den Spartanern gesungen? Eine Übersetzung oder Umdichtung des gröfsten Teiles der homerischen Gedichte würde also dem, was wir sonst von griechischer Gewohnheit wissen, durchaus widersprechen. Um so zwingender müssen also die Beweise für diese Behauptung sein.

Fick sieht dieselben in dem Inhalt und in der Sprache. Was den ersteren Punkt anlangt, so ist schon öfters darauf hingewiesen worden, dafs die Sagen der Ilias wesentlich dem äolischen Stamme angehören, aber wer will ein gleiches für die Odyssee beweisen? Sind da auch die Helden, die Örtlichkeiten äolische?

Den Hauptnachdruck legt indes Fick auf den zweiten Punkt, die Sprache. Wie nun steht es hier mit seinen Beweisen? Bei Homer giebt es bekanntlich eine grofse Zahl von Altertümlich-

keiten, die man als solche teils der griechischen Sprache überhaupt, teils dem ionischen Dialekt zugewiesen hatte. Fick erklärt dieselben für Äolismen, so zunächst das ϝ. Da dasselbe sich weder bei den ältesten ionischen Dichtern noch auf Inschriften finde, so spricht er es den Ioniern völlig ab, „zu den Zeiten Homers (850 vor Chr. nach Herodot)“ habe es denselben schon aller Wahrscheinlichkeit nach gefehlt. Nur ein sicheres inschriftliches Zeugnis für den ionischen Dialekt giebt es: (Roehl 409) *τοαϝυτο*, hier sei ϝ „Vokalteiler“. Mag man immerhin diesem *τοαϝυτο* keine Beweiskraft zuschreiben, ohne deshalb den Ausweg, es sei hier „Vokalteiler“, anzuerkennen, so sind doch die Argumente Ficks keineswegs zwingend. Das ϝ ist in der ganzen griechischen Sprache im Verschwinden begriffen, in dem einen Dialekt eher, in dem andern etwas später. Auf den jüngeren äolischen Inschriften findet sich dasselbe nicht mehr, aber man bestreitet sogar, dafs es zu den Zeiten des Alkaios und der Sappho noch ein lebendiger Laut gewesen sei (Clemm in Curt. Studien IX 449). Unzweifelhaft nun haben die Ionier das ϝ eher eingebüfst als die Äolier, aber den Zeitpunkt, wann dies geschehen sei, genauer zu fixieren, wie Fick es thut, wird schwerlich möglich sein. Denn die älteren ionischen Inschriften sind so spärlich, dafs sich aus ihnen kaum ein Schlufs ziehen läfst. Dafs aber gar den Ioniern, wie Fick behauptet, das ϝ schon vor ihrer Wanderung nach Kleinasien gefehlt habe, weil auch die Attiker dasselbe nicht besäfsen, dies wird man wohl nicht als richtig anerkennen können. Bei den Ioniern wenigstens lassen sich Nachwirkungen des ϝ erkennen, die bei den Attikern fehlen. Es heifst ion. *ξεῖνος* aus *ξένϝος*, att. *ξένος*; ion. *εἰνακόσιοι*, *εἰνακισχίλιοι* aus *ἐνϝα-*, att. *ἐνακόσιοι*, *ἐνακισχίλιοι*; ion. *εἱλίσσω*, wohl St. *ϝελϝ*, att. *ἑλίσσω*; ion. *εἴριον*, St. *ἐϝρο*, att. *ἔριον*; ion. *μοῦνος*, St. *μονϝο*, att. *μόνος*; ion. *οὐλαί*, St. *ϝολϝ-*, att. *ὀλαί*; ion. *ὁ οὖρος* aus *ὄρϝος*, att. *ὄρος*; ion. *κούρη*, St. *κορϝα*, att. *κόρη* u. s. w. Hier überall Kürzungen für das Attische annehmen zu wollen, wäre doch nur eine Ausrede, würde auch schwer zu erweisen sein. Sind aber die Nachwirkungen des   verschiedene, so sind wir auch berechtigt anzunehmen, dafs die Stämme bei ihrer Trennung dasselbe noch besessen haben.

Nun geht freilich Fick weiter und behauptet, im Homer sei das ϝ mit allen Eigentümlichkeiten des äolischen Dialekts gebraucht. Aber hier wie anderwärts stellt Fick Behauptungen auf, ohne sich auf eine eingehende Begründung einzulassen. Unbedingt hätte er hier das wesentliche Material vorlegen müssen, um seine Behauptung auch zu erhärten. Nur einiges wenige führt Fick späterhin an, was damit in Verbindung steht: kurzes *α* erscheine bei Homer lang in *ἄασε*, *Ἄϊδος*, *ἀήρ* u. s. w., und es sei dies aus der äolischen Aussprache des ϝ als *υ* zu erklären, da ursprünglich diese Formen *αὔασε*, *Αὔιδος*, *αὐήρ* gelautet hätten. Überliefert sei

dies $v = ϝ$ in *αὐίαχοι, εὔαδε, δεύομαι* u. s. w., weil für diese Formen im Ionischen kein metrisches Äquivalent vorhanden gewesen sei. Indes beruhte in *ἄασε* u. s. w. die Länge des *α* nur auf der Mitaussprache des *υ* oder *ϝ*, dann hätten wir ja hier wieder einen prosodischen Fehler der falsch übersetzenden Ionier zu verzeichnen. Sie, die *αὐίαχοι, εὔαδε, δεύομαι* des Metrums halber erhielten, welchen Grund hatten sie, das *υ* in *αὔασε*, *Αὔιδος* zu streichen? — In *ἔεδνα, ἐείκοσι, ἐέλδωρ* u. s. w., wenn diese nicht für *ὔεδνα, ὐείκοσι, ὐέλδωρ* ständen, sei *ε* vorgeschlagen, um das *ϝ* zu markieren. Aber wie soll man es sich vorstellen, dafs man statt *υ* einfach *ε* setzte? Unter dem „markieren" kann ich mir erst recht nichts denken.

Wiederholt betont Fick, dafs sich bei Homer Spuren eines *Α*-Dialekts fänden entgegen den Eigentümlichkeiten des ionischen Dialekts. Er zählt dazu: *θεά, Ναυσικάα, Ἀτρείδαο*, Gen. plur. auf *άων*; *Ἑρμείας, Αἰνείας, Αὐγείας*; *μνάομαι, διψάων, πεινάων*; *ὀπάων, Ποσειδάων*; *Λαομέδων, Μενέλαος*. Ionisch müfste es heifsen *Ἀτρείδεω, Ἑρμέης, μνέομαι* u. s. w. Während nun aber Fick zur Rekonstruktion seiner altäolischen Sprache Thessalisch, Arkadisch u. a. zu Hülfe ruft, sieht er als Basis für das Ionische nur die Sprache Herodots an. Und doch haben wir, abgesehen davon, dafs uns überliefert ist, es habe vier ionische Dialekte gegeben, noch einen vollgültigen Zeugen, den wir zur etwaigen Rekonstruktion eines altionischen Dialekts wohl heranziehen dürfen, jedenfalls mit ebensoviel Recht, wie Arkadisch und Nordthessalisch für das Äolische, nämlich das Attische. Im Attischen heifst es bei Dichtern oft genug *θεά*, ist dies deshalb äolisch? *Ἀθηνᾶ* giebt dem *Ναυσικάα* seine Berechtigung in der älteren Ias. Ist somit der Gedanke zurückzuweisen, als sei dies *α* nur äolisch, als könne dies nicht auch ionisch gewesen sein, so giebt uns dies auch zugleich das Recht, *Ἀτρείδαο, Ἑρμείας* u. s. w. für ältere Formen von *Ἀτρείδεω, Ἑρμέης* zu halten (*ι* in *Ἑρμέης* ist ausgefallen wie in *ἐπιτήδεος, ἐπέτεος*). Der Gen. plur. auf *-αων* zumal ist so gut Vorstufe für das ion. *-εων* wie für das lesb. *-αν*. Dafs *αο* nicht in *ηο* verwandelt sei, sieht Fick als Beweis an für die späte Umdichtung aus dem Äolischen in das Ionische; *ληόν* bei Hipponax sei ein Archaismus, was für diesen ganz volkstümlichen Jambiker wenig glaublich ist. Aber auch bei Herodot heifst es *ὁ νηός*, das an 54 Stellen ohne jede Variante der Handschriften überliefert ist, nur an zwei Stellen schwanken die Codices. War also zur Zeit Herodots der Prozefs der quantitativen Metathesis noch nicht vollständig durchgeführt, dann mufs auch Ficks Umdichtern noch *ηο*, die ältere Form, geläufig gewesen sein. Warum man *ὀπάων* unverändert liefs und doch *παιήων* setzte, ist für unsere Erörterung gleichgültig.

Fick nimmt ferner Anstofs an *Πηληιάδεω Ἀχιλλῆος*, es stände für *Πηληιάδα' Ἀχ.* Viel einfacher ist es, mit Fest-

haltung der Überlieferung Πηληϊάδη' Ἀχ. zu schreiben. Wie ja auch Fick mit Recht vorschlägt, statt Λειώκριτος Ληόκριτος zu setzen. Den Vokativ νύμφᾰ erklärt Fick für äolisch, weil im Ionischen nichts Ähnliches vorkomme, aber auch im Äolischen ist dieser Vokativ eine Singularität (Meister 159), aus dem Attischen kann man vielmehr als Parallele das ᾰ der Substantiva auf -της anführen. Nicht sicherer steht es mit den Nom. Voc. auf ᾰ: Θυέστα, ἱππότα, denen nur im Böotischen eine analoge und doch viel weitergreifende Erscheinung zur Seite steht (Meister 160).

Hätte Fick mit gleichem Mafse gemessen und das Attische zum Vergleich zugelassen wie Arkadisch und Thessalisch, so würde er nicht behauptet haben, nur die äolische Weise Homers, das π in ὅππως u. s. w. zu verdoppeln, hätte die Ionisierung des Pronominalstammes πο in κο verhindert, da κο der Verdoppelung unfähig sei. Ob κκ so durchaus unmöglich war, mag dahingestellt bleiben, jedenfalls lehrt uns das Attische, dafs es auch Zweige des ionischen Dialekts gab, die ebenso wie das Äolische den Pronominalstamm πο besafsen. Dem ionischen Dialekt Homers denselben abzusprechen hätten wir gewifs nur dann ein Recht, wenn Attisch und Neu- wie Altionisch sich überall deckten. Auch dafs man nicht die neuionische Psilosis wie in ἀπικέσθαι, κατῆσθαι einführte und daneben auch Formen mit äolischer Psilosis ἄλσο, ἦμαρ beibehielt, zeigt, dafs man sich des Unterschiedes vom Neuionischen und Attischen immer gleich bewufst blieb.

Den Genetiv der ο-Deklination auf οιο erklärt Fick für äolisches Eigentum, weil er nur in der lesbischen Lyrik sich finde, die „rein die lebendige Volkssprache“ gebe. Diese letztere Behauptung ist indes mindestens sehr anfechtbar; ferner findet sich -οιο auch bei Pindar, der diese Form doch wahrlich nicht der lesbischen Lyrik entlehnt hat. Die gewöhnliche Form ου geht so gut auf ein älteres οιο zurück, wie die üblichere lesbische Form ω, warum sollte sie also nicht in einem älteren Idiom des ionischen Dialekts ebenfalls erhalten geblieben sein? — Für älteres Sprachgut hielt man Formen wie ἐρεβεννός, ἐραννός, ἀργεννός, da diejenigen mit ει, wie φαεινός, zurückzuführen sind auf Formen mit νν. Fick erklärt diese letzteren sämtlich für äolisch, weil sie nur in diesem Dialekt sich erhalten haben. Mit Recht thut er dies z. B. in ἐννῆμαρ, denn ἦμαρ ist ein äolisches Wort, ob aber auch bei allen andern?

Die bekannte Erscheinung metrischer Dehnung in ἀθάνατος, ἀκάματος läfst Fick eine verschiedene Metrik für Ionier und Äolier finden: ionisch sei unter dem „Ictus“ der Vokal gedehnt worden (ἠγαθέη), äolisch geschärft. Letzeres will er überall durch Doppelsetzung der Konsonanten bezeichnet wissen; er schreibt daher ἀθθάνατος, ἀκκάματος und darnach auch ἄννερες, Ἄρρες, Ἀππόλλωνος u. s. w. Aber derartige Formen widersprechen fast

sämtlich jeder Überlieferung, ihre Unmöglichkeit eingehender darzulegen ist daher wohl überflüssig.

Durch die ionische Vokaldehnung werde *α*: *η*, *ε*: *ει*, *ο*: *ου*, ἠνεμόεις, εἰρεσίη, Οὔλυμπος u. s. w. Alle Worte einzeln aufzuführen und zu besprechen würde zu weit führen, das System zu widerlegen genügen ja auch wenige Beispiele. Sollte nun wirklich in ἠνεμόεις das *η* metrischer Dehnung seinen Ursprung verdanken? War es dem Dichter möglich, ein *η* zu gebrauchen, wo es in der Sprache des Volkes *α* lautete? Ich dächte, ἀνέρες blieb unverändert, weil das Wort in der Sprache des Volkes immer mit *α* gesprochen ward, die Dehnung war nur metrisch; ἠνεμόεις mufs aber auch vom Volke so gesprochen worden sein (vgl. εὐήνεμος u. a.). εἰρεσίη ist auch attisch, z. B. Thuk. VII 14, das *ει* kann also doch unmöglich metrischer Dehnung seinen Ursprung verdanken. εἰνάλιος in seiner Zusammensetzung mit der Präposition ἐνί ist vergleichbar mit ὑπείροχος. Dafs wirklich οὔνομα, Οὔλυμπος gesprochen worden ist, hat man längst mit Recht in Zweifel gezogen, vielmehr angenommen, *ου* sei falsch umschrieben für *ο* und die Länge sei metrischen Gründen zu danken. Dafs aber die Dichter des Metrums halber die Worte selbst geändert haben sollten, ist doch ein zu ungeheuerlicher Gedanke.

Das Vorkommen von ἄν und κε erklärt Fick daher, dafs die Äolier Kleinasiens ursprünglich ἄν und κε neben einander besessen, dann aber ἄν eingebüfst hätten. „Die Arkader haben ἄν, die Nordthessaler κε; die Äolis Kleinasiens ist durch Verbindung dieser beiden älteren Mundarten entstanden.“ (!) Dem Ionismus spricht Fick κε ab. Aber wenn die Äolier Kleinasiens ἄν eingebüfst haben sollten, so ist dasselbe den Ioniern doch in Bezug auf κε zuzugestehen. Gröfsere Wahrscheinlichkeit hat auch die Behauptung nicht für sich, dafs αἰ äolisch, εἰ arkadisch und dadurch die Mischung von αἰ und εἰ bei Homer entstanden sei.

Ebensowenig überzeugend ist, was Fick über die Verba auf -άω sagt: dafs es ὄρηαι, nicht ὅρηαι § 343 u. s. w. heifsen müsse; was er sagt über den äolischen Ursprung des Inf. -μεναι, -μεν u. dgl. m.

In einem zweiten Kapitel schildert dann Fick die Eigentümlichkeit der äolischen Sprache Homers, wie er sich dieselbe vorstellt. Aber er kann das nicht, ohne eine Reihe von Altertümlichkeiten seiner Sprache zuzuerkennen, wie man es bis jetzt für das Ionische that. Er operiert also mit demselben Erklärungsprinzip, wie man es bisher that. So spricht er z. B. den Äoliern Kleinasiens für die Zeiten Homers (er setzt die Zeit genau auf 850—600 v. Chr. an) den Dual zu, da er im Homer so zahlreich vorkomme, obwohl die Lesbier denselben nicht besäfsen und von den andern äolischen Mundarten sich Spuren desselben nur im Arkadischen fänden. Das Neuionische kennt bekanntlich auch

keinen Dual, dafür aber das Attische. Von besonderem Interesse ist die Frage in Betreff des *ν ἐφελκυστικόν*: äolisch ist dasselbe unbekannt, es ist spezifisch ionisch und attisch. Fick will nun dasselbe bei Homer nur da dulden, wo damit ein unerträglicher Hiat beseitigt werde. Aber wenn er dies ionische *ν* doch gezwungen ist aufzunehmen, dann bleibt es sich gleich, wie oft er dies thut. Nun ist das *ν ἐφελκ.* kein der griechischen Sprache ursprünglich inhärierender Bestandteil, im Äolischen ist sein Aufkommen und Fortwuchern noch nachweisbar, es fällt also dasselbe gegen die Hypothese Ficks von dem äolischen Ursprung der homerischen Gedichte nicht unwesentlich ins Gewicht.

Den eigentlichen Beweis für diese seine Hypothese sieht nun Fick darin, dafs man den älteren Teil der Odyssee ins Äolische übertragen könne, den jüngeren dagegen nicht „wegen fester Ionismen". In der Einteilung der Odyssee schliefst er sich aufs engste an Kirchhoff an und glaubt den Kirchhoffschen Redaktor auch sprachlich erweisen zu können. Da ist es nun zunächst wunderbar, dafs nicht nur der ältere *νόστος* und seine spätere Fortsetzung, sondern auch der jüngere *νόστος* und die Telemachie äolisch gedichtet sein sollen, zusammen etwa 9000 Verse, für die Ionier bleibt der Rest, etwa 3000 Verse. Nun lassen sich hunderte von Versen ohne Anstofs ins Äolische übersetzen: aus *πολέμου* wird *πολέμω*, aus *Μοῦσα Μοῖσα*, aus *εἶναι ἔμμεν* u. s. w., aber hier und da giebt es doch Schwierigkeiten. Fick beseitigt dieselben, indem er, nur in diesem Falle von Kirchhoff abweichend, die betreffenden Verse streicht, vielfach nimmt er auch Änderungen vor. Es läfst sich leicht erweisen, dafs durch dieselben Mittel auch noch der geringe Rest ins Äolische übersetzt werden kann Beispielsweise duldet Fick nicht, dafs *ν ἐφελκ.* in der Thesis eine Länge bilde, er ändert daher α 71 *πᾶσιν Κυκλώπεσσι* in *παῖσ' ἐνὶ Κυκλώπεσσι*, an anderer Stelle glückt ihm eine solche Änderung nicht, und es mufs daher das *ν ἐφελκ.* herhalten, um mit als Beweis zu dienen für die Arbeit des ionischen Redaktors α 232. Ferner ist der „Ictus" ein sehr bequemes Mittel, um das unbequeme *ν ἐφελκ.* weglassen zu können, so ε 116 *ὡς φάτο· ῥίγησε δὲ*, ε 152, 313, 356 u. s. w. Nachdem durch Hartel die metrischen Längen in engste Grenzen gebannt sind, ist es doch mehr als kühn, den „Ictus" überall als Zauberformel walten zu lassen. Der „Ictus" dehnt sogar *ι* in *πόλιος* für das ionische *πόληος* ζ 40, aber an anderer Stelle wird diese Wirkung des „Ictus" nicht beliebt, da mufs *πόληος* als Ionismus Zeugnis ablegen, so α 185 und an vielen andern Stellen. Der „Ictus" dehnt *υ* in „*τετύχχαται*" für *τετεύχαται* ξ 138 und anderswo. „Man setzte unrichtig die starke Form, weil man die Wirkung des Ictus nicht begriff." η 234 ändert Fick *ἔγνω γὰρ φᾶρός τε χιτῶνά τε ϝείματ' ἰδοῦσα καλά, τὰ ῥ' αὐτὴ τεῦξε σὺν ἀμφιπόλοισι γυναιξίν* in *ϝέμματα κάλλα | τοῖα*. Dafs das gerade

r homerisch gedacht sei, wird man kaum behaupten können. ;en Kirchhoff streicht Fick ε 54 wegen der ionischen Form μῆς. Schwerlich aber wird jemand den Vers an dieser Stelle ısen wollen. φ 79 und 80 wird aus drei Gründen gestrichen: δῶκεν δὲ wird eine Silbe durch das ν ἐφελκ. in der Senkung g, χυτλόω sei ein unhomerisches (das will heifsen unäolisches) ırt, ἦος bedeute hier „damit". Letzteres ist aber gewifs im lischen nicht „sonderbarer" wie im Ionischen. χυτλόω kommt r an dieser Stelle vor, weder sonst bei Äoliern noch Ioniern, shalb darf es da nicht äolisch sein? Wer wird sich überhaupt Homer über ἅπαξ εἰρημένα wundern? Als weiteres Beispiel ne ε 206. Hier wird εἴ γε μὲν εἰδείης geändert in εἰ μὲν ϝει-ἰης, um den Vers äolisch zu machen; η 196 ist πρίν γε τὸν γαίης Beweis für ionischen Ursprung, läfst man aber γε auch r weg, so wird der Vers so gut äolisch, wie der erste. In cher Weise kann man die Zahl „fester Ionismen", die in unähr 300 Versen vorhanden sein sollen, auf ein Minimum reZieren, und damit fällt der Beweis wie die ganze Hypothese ks in sich zusammen.

Sicherlich wird man ein Buch eines so geistreichen Forschers, e Fick es ist, nicht ohne die mannigfachste Anregung aus der nd legen. Ist also nach dem Gesagten auch der Zweck des ches, die ganze Hypothese verfehlt, so ist dasselbe doch nicht ne Resultat. Dies scheint mir vielmehr darin zu bestehen, dafs rch dasselbe der Kreis äolischer Formen bei Homer bedeutend weitert und damit die Aussicht auf die Lösung manches Rätsels merischer Wortbildung eröffnet wird; zu bedauern bleibt nur, fs Fick mehr apodiktische Aussprüche als methodische Beweisırung gegeben hat und dafs dazu auch manche, kaum begreifhe Fehler, auf die schon Christ im Philologischen Anzeiger aufrksam gemacht hat, mit untergelaufen sind.

Hamburg. A. Fritsch.

Ed. und Fr. Wetzel, Die deutsche Sprache. Eine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Grammatik für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 8. Aufl. mit der amtlich angeordneten Rechtschreibung. XVI und 382 Seiten. Dazu als Anhang: Handbuch der Orthographie zum Gebrauch für Lehrer. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. 8. Aufl. X und 122 Seiten. Berlin, Stubenrauch, 1883. 4 M.

Das vorliegende, im Jahre 1865 zum ersten Male erschienene ch hat in dem verhältnismäfsig kurzen Zeitraum von 18 Jahren Auflagen erlebt, was zweifellos ganz allein schon für seine auchbarkeit spricht. Bei genauerem Einblick in dasselbe findet ın diese auch vollauf bestätigt. Es kann nun, wo es sich um ı anscheinend ziemlich bekanntes Buch handelt, nicht die Aufbe des Ref. sein, eine genauere und eingehendere Charakteristik

zu geben. Wir wollen eine solche nur in aller Kürze entwerfen und dann unsere Ansicht über die Verwendbarkeit des Werkes aussprechen.

Wir haben hier eine methodisch in drei Stufen geordnete Grammatik vor uns, welche auch selbst bei genaueren Studien ausreicht. Die drei Stufen bilden aber nicht etwa Abteilungen des Buches, sondern der Lehrstoff für dieselben ist aus jedem der drei Hauptteile der Grammatik und aus dem Anhange zu entnehmen. Diese aus den einzelnen Teilen zu treffende Auswahl des Lehr- resp. Lernstoffes ist nun aber nicht dem Belieben des Lehrers überlassen, sondern sie ist bereits getroffen und durch Bezeichnungen am Rande wie durch den Druck angedeutet. Diese Art der Anordnung hat vieles für sich; wenn sie auch die Freiheit etwas hemmt, im allgemeinen herrscht ja doch wohl Übereinstimmung darüber, welches grammatische Material auf den einzelnen Klassenstufen zu behandeln ist. Schlimmstenfalls liefse sich ja auch wohl von der hier getroffenen Anordnung abweichen.

Der gesamte Stoff zerfällt (abgesehen von dem die Orthographie enthaltenden Anhange), wie bereits bemerkt, in drei Bücher; erstes Buch: Wortlehre oder Etymologie; zweites Buch: Die Satzlehre, Syntax; drittes Buch: Die Interpunktion. Von der Wortbildung ausgehend behandelt das erste Buch in sehr ausführlicher Weise die Redeteile und ihre Flexion. Aus dem zweiten, dessen Gliederung sich ja von selbst nach der Satzbildung ergiebt, möchten wir namentlich den ziemlich umfangreichen Abschnitt von den Satzgefügen hervorheben. Die Behandlung ist durchweg eine recht gründliche; sie ermöglicht ein wissenschaftliches Verständnis der sprachlichen Erscheinungen. In den für die oberste Stufe bestimmten Partieen wird vielfach auf die Entwicklung aus den früheren ahd. und mhd. Formen eingegangen, was für den vorgeschrittenen Schüler von grofsem Interesse sein mufs. Namentlich wird auch in dem orthographischen Anhang meist sehr genau auf die ursprüngliche Wortbildung zurückgegangen, und hier, möchte man sagen, erscheint das auch am meisten am Platze, weil dadurch viele Eigentümlichkeiten der Schreibungen erklärt und verständlich gemacht werden.

Wir kommen zu der wichtigen Frage, wo und von wem das Buch eigentlich gebraucht werden soll. Für höhere Lehranstalten haben es die Verfasser bestimmt. Soll es für jede Gattung derselben gelten? Für die Gymnasien möchten wir der Einführung eines so umfangreichen Lehrbuches der deutschen Grammatik nicht das Wort reden. Hier scheint uns ein Leitfaden in kürzerer Fassung mehr zweckentsprechend. Recht praktisch und brauchbar mag das Buch besonders für Seminarien sein, obgleich es auch für sie etwas zu viel Lernstoff zu bieten scheint. Ganz besonders ist es jedem Lehrer des Deutschen zu empfehlen, welcher darin aufser einer ebenso klaren und übersichtlichen wie

eingehenden Darstellung der Grammatik eine wahre Fundgrube praktisch und geschickt gewählter Beispiele hat. Sicherlich ist es auch für den Selbstunterricht vortrefflich geeignet. Ganz besonders ist es zur Anschaffung für Lehrer- wie Schülerbibliotheken an höheren Schulen aller Art angelegentlichst zu empfehlen. Hier wird es recht gut dem Zwecke dienstbar gemacht werden können, für den mehrere Beurteilungen es mit Recht als sehr geeignet bezeichnen, nämlich einer eingehenden Fortbildung des mit dem wichtigsten Lehrstoff bereits bekannten Schülers.

2) Carl Bindel, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die Tertia der höheren Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner, 1884. XVI und 228 S. 2 M.

Die meisten Fachgenossen werden wohl mit dem Verf. des vorliegenden Buches darin einig sein, dafs die deutschen Arbeiten der Schüler höherer Lehranstalten sich nicht ausschliefslich an das anlehnen sollen, was in dem deutschen Unterricht selbst geboten wird. Wenn man mit ihm von der Voraussetzung ausgeht, dafs der deutsche Aufsatz die Aufgabe hat, die Schüler zur Wiedergabe der von ihnen aufgenommenen Gedanken- und Anschauungsstoffe in zweckmäfsiger Anordnung und klarer Sprache zu führen, so erweitert man damit das Gebiet der Stoffe, welche zur Bearbeitung gestellt werden, auf alle Unterrichtsgegenstände. So ist besonders auch die fremdsprachliche Lektüre auf den Stufen, auf welcher sie in gröfserem Umfange eintritt, für den Aufsatz sehr gut zu verwerten. Von diesem Gedanken ist Verf. bei der Herausgabe seines Buches ausgegangen, und zwar ist dasselbe dazu bestimmt, gerade für diejenige Stufe Material zu deutschen Arbeiten zu bieten, die bisher am spärlichsten damit bedacht gewesen ist: für die Stufe der Tertia. Er entnimmt seine Stoffe aus denjenigen fremdsprachlichen Autoren, welche in der Tertia den Lektürestoff zu bilden pflegen und zwar sowohl in den Gymnasien wie in den Realgymnasien. Er hat sich dabei auf Prosaiker beschränkt, wohl deshalb, weil diese erfahrungsmäfsig für solche Zwecke am meisten benutzt werden und sich wohl auch am meisten dazu eignen. Alle auf den höheren Schulen getriebenen fremden Sprachen sind vertreten. Bei der Auswahl selbst entschied sich der Verf. im Englischen für W. Scotts: „tales of a grandfather“, die nicht allein deshalb, weil sie in der Tertia der Realgymnasien häufig gelesen werden, sondern auch weil sie eine grofse Mannigfaltigkeit des Stoffes bieten, sehr dazu geeignet erscheinen müssen. So werden denn die 46 daraus entnommenen Aufgaben dem Lehrer des Deutschen in der Tertia der Realgymnasien recht erwünscht sein. Für das Französische ist Michaud: „Histoire de la première Croisade“ als Grundlage gewählt, und es sind aus ihr 67 Themata entlehnt. Auch dies Buch empfiehlt sich durch seinen Inhalt; indessen man könnte hier zweifelhaft sein, ob nicht ein anderes

vorzuziehen gewesen wäre. Ref. denkt dabei besonders an ein auf den Gymnasien sehr viel gelesenes Buch, an Voltaires Charles XII. Dafs das Französische reichlicher bedacht ist als das Englische, ist durch die bei weitem gröfsere Zahl der bei dem ersteren in Betracht kommenden höheren Lehranstalten durchaus motiviert. Es folgt nun Xenophons Anabasis mit 65 Thematen (entnommen aus allen Büchern) und endlich Cäsars Bellum Gallicum mit 38 Aufgaben (ebenfalls aus allen Büchern). Die letzte Zahl ist gering. Jedenfalls kann die Cäsarlektüre in noch viel ausgiebigerer Weise für den Aufsatz verwertet werden.

Die Auswahl der Themata selbst ist praktisch. Zu bedenken wäre nur, ob nicht manche die Überwältigung eines für die Tertianer- (oder auch Untersekundaner-)Stufe schon zu bedeutenden und zu umfangreichen stofflichen Materials verlangen. Ref. ist der Ansicht, dafs der Nutzen einer solchen Verwendung der Lektüre sowohl in Bezug auf die Durchdringung des Stoffes selbst als auch in Bezug auf die Ausbildung in der Muttersprache desto gröfser für den Schüler der mittleren Klassen ist, je kleiner der Umfang des Gedankenkreises. Die Bewältigung aber von 27 Cäsarkapiteln (s. Thema 184: Cäsars Krieg mit den Helvetiern) ist für einen (Ober-)Tertianer keine Kleinigkeit. Auch in den andern Abteilungen des Buches finden sich einige Themata, welche die Zusammenfassung und Darstellung ziemlich umfangreicher Abschnitte verlangen; viele andere beziehen sich allerdings auch auf kleinere Partieen. Die Anordnung in den einzelnen Dispositionen ist übersichtlich und klar, die Sprache einfach und für den Standpunkt der mittleren Klassen angemessen.

Man wird ja mit den Aufgaben für die deutschen Aufsätze wechseln; es ist für die Gesamtentwicklung wie speziell für die Ausbildung in dem Gebrauch der Muttersprache durchaus notwendig, auch andere Gedankenkreise zu benutzen, als sie die Lektüre der fremdsprachlichen Autoren bietet. Vor allem liefert die deutsche Lektüre, die Besprechung von Balladen u. s. w. viel Stoff für deutsche Arbeiten. Soviel aber kann wohl gesagt werden, dafs das vorliegende Buch, die genaue Bekanntschaft der Schüler mit den hier benutzten Schriftstellern vorausgesetzt, für den Lehrer (und für den ist es doch wohl nur bestimmt) eine Quelle gut verwendbarer Aufgaben ist, und dafs es ihm überdies leicht Anregung zu einer Verwertung der Lektüre für die Zwecke des deutschen Unterrichts noch nach anderer Richtung bieten wird. Der Verf. hat selbst einige Abschnitte aus den von ihm behandelten Autoren als geeignet zur Übersetzung durch die Schüler bezeichnet. Auch diese Übungen, bisweilen statt eines deutschen Aufsatzes eintretend, sind recht empfehlenswert.

Posen. R. Jonas.

---

iedrich Hofmann, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Drittes Heft, Geschichte des Mittelalters. Berlin, Julius Springer, 1884. VIII und 126 S. 8. 1,40 M.

Die an den beiden ersten Heften von Friedrich Hofmanns hrbuch der Geschichte in dieser Zeitschrift (Jahrgang 1882 474 ff.) hervorgehobenen Vorzüge hat auch das dritte Heft. Die ssenschaftlichen Vorbedingungen für die Ausarbeitung eines geichtlichen Lehrbuches, nämlich gründliche Durcharbeitung des ;amten Stoffes und Kenntnisnahme von den Resultaten neuerer rschungen, sind erfüllt; der zweite, schwierigere Teil der Aufbe, nämlich der pädagogische, die Auswahl und Begrenzung s Mitzuteilenden, sowie das Finden der angemessenen Darllungsform, ist dem Verfasser fast durchweg gelungen. Nantlich können die Abschnitte über innere und Kulturverhältnisse, hnswesen, Mönchtum u. a. m. wegen ihrer Klarheit als musteritig bezeichnet werden. Nur wenige Bemerkungen mögen hier gen. Wie man von der alten Geschichte vor allem erst die erlieferung der Alten kennen lernen mufs, auch die sagenhafte, müfste ein Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters für die eren Klassen die merkwürdigsten Sagen und sagenhaften Züge tteilen, sowie solche Berichte, welche zwar nicht sicher beglaut, aber doch allgemein bekannt sind. Hofmann giebt nur, was historische Kritik gelten läfst, und überläfst das übrige dem rtrage des Lehrers; doch müssen jene Dinge auch gedächtnisifsig eingeprägt werden und im Lehrbuche zu finden sein. Da rechnen wir die Rolandsage, den Fufsfall in Partenkirchen, Schweppermannsage, die Treue Friedrichs des Schönen und ne Freundschaft mit seinem Gegner, die Tellsage, die Verpfänng der Mark Brandenburg, die Nepomuksage, vor allem die ıtsche Kaisersage. S. 61 heifst es von Friedrich I., dafs er ter allen Kaisern des alten deutschen Reiches am meisten vom ıtschen Volke verehrt worden sei. Vielmehr ist Friedrich II. ner Zeit und den folgenden Jahrhunderten als das politische albild erschienen; an ihn knüpft sich die tief in das nationale wufstsein der Deutschen eingedrungene Sage, dafs er einst ederkehren werde, um des Reiches Herrlichkeit wieder aufzuhten, an ihn die nationalen und politischen Erwartungen des lkes; und erst im 16. Jahrhundert findet sich (in dem Volkschlein vom Jahre 1519) die erste Spur der Verwechslung mit nem Grofsvater Barbarossa, der ihn später allmählich ganz drängt hat und Träger der Kaisersage geworden ist. (Vgl. a. die neueste Erörterung der Frage von Josef Häufsner, Heft 440 Sammlung Virchow-Holtzendorff, Berlin 1884.)

Nur an wenigen Stellen bedarf die Darstellung noch einer irung. Der Überschrift des sechsten Abschnittes („Die Vorboten neuen Zeit") entspricht nicht durchweg der Inhalt des § 81

(„Die Entstehung geschlossener Staaten"). Was hier berichtet wird über die politischen Zustände in den drei nordischen Staaten, in Polen, Ungarn, Rufsland und Italien am Ende des Mittelalters, gewährt nicht das Bild „geschlossener Staaten"; man sieht nicht, wie das mit den Vorboten der neuen Zeit zusammenhängt. In der politischen Geschichte vielleicht der meisten Staaten, wenigstens so weit sie hier berücksichtigt ist, dürfte kaum etwas zu entdecken sein, was zu dem Herbeiführen einer neuen Ära beigetragen hat. Da berichtet wird (S. 99 ff.), dafs die Schweden der Verbindung mit Dänemark widerstrebten und dadurch dessen Kraft lähmten; dafs Ungarn wegen Unbotmäfsigkeit der Magnaten nicht zu einem rechten Gedeihen gelangte und dazu noch von den Türken am Schlusse des Mittelalters schwer bedrängt wurde; dafs Rufsland erst mit dem Beginn des 18. Jahrhunderts europäische Bedeutung gewann; dafs das deutsche Reich der Auflösung entgegenging; — wird die Behauptung S. 110, dafs überall lebenskräftige, selbständige Staaten entstanden, doch bedeutend abgeschwächt werden müssen. Vielleicht empfiehlt es sich, in der Einrichtung dieses ganzen § 1 des sechsten Abschnittes stärkere Änderungen vorzunehmen. — S. 113: „An die Stelle der schwergepanzerten Ritter traten Söldnerscharen, die in der Führung der neuen Waffen geübt waren, und dies wieder führte zur Bildung stehender Heere . . ." Hiernach müfste man sich denken, dafs aus dem Söldnerwesen naturgemäfs sich das System der stehenden Heere entwickelt hätte. — S. 60: „Auch nach der völligen Unterwerfung der Staufer bewahrte Lothar der Kirche seine allzugrofse Ergebenheit." Diese Worte lassen voraussetzen, dafs im Vorhergehenden etwas vom Kampfe Lothars mit den Staufern erzählt worden sei, was aber nicht der Fall ist.

Die von einzelnen Persönlichkeiten gegebenen Charakteristiken sind meist durchaus passend. Das Urteil über Sigismund lautet wohl zu günstig („hatte sich . . als ein staatskluger, thätiger und tapfrer Mann bewährt, und er war ernstlich gewillt, die Pflichten seines hohen Amtes nach allen Seiten zu erfüllen"). Die Führer des ersten Kreuzzuges sind bei ihrer ersten Erwähnung durch einzelne Epitheta kurz charakterisiert; es nimmt sich seltsam aus, dafs im Verlauf der Erzählung zum Teil andere Eigenschaften an ihnen hervortreten. So heifst es zuerst: der verschlagene und habsüchtige Boemund, dann wird seiner unerschütterlichen Energie die Befreiung von Antiochien zugeschrieben; zuerst: der reiche Raimund, dann: der neidische Raimund. Adolf von Nassau wird S. 81 ein armer Graf genannt, den die Fürsten eben deshalb zum Könige wählten; sogleich darauf wird erzählt, dafs er Thüringen und Meifsen kaufte. Wenn das Geldgeschäft mit Eduard I. von England, wodurch er die Mittel zu diesem Kauf erhielt, nicht erwähnt wird, ist die Sache ganz rätselhaft; darum wird die ausdrückliche Erwähnung seiner Armut fortbleiben müssen.

In den sehr besonnen behandelten kirchengeschichtlichen Partieen könnte es leicht falsch gedeutet werden, wenn (S. 89) von der dem Kirchenoberhaupte schuldigen Ehrfurcht gesprochen wird. Von dem Konstanzer Konzil heifst es (S. 90): „ein Grundsatz von hoher Bedeutung ist durchgefochten worden, der nämlich, dafs ein allgemeines Konzil seine Gewalt unmittelbar von Christus, nicht erst vom Papste habe, und dafs sich der Papst den Beschlüssen eines solchen Konzils unterwerfen müsse.“ Indessen kann man diesem Grundsatze keine hohe Bedeutung beilegen, da derselbe auf keinem Konzil mit einigem Erfolge geltend gemacht worden ist.

In Konsequenz des in der trefflichen, dem zweiten Hefte beigegebenen, Vorrede ausgesprochenen Grundsatzes, „dafs der Lernstoff eines Geschichtslehrbuchs nur dann richtig abgemessen ist, wenn die Schüler, ohne überbürdet zu werden, ihn sich so einprägen können, dafs sie am Schlusse des Schulkursus den gesamten Inhalt des Lehrbuchs in ihrem Geiste gegenwärtig haben“, — hätten alle im Texte vorgekommenen Jahreszahlen auch in die angefügte Zeittafel aufgenommen, oder die in letzterer fehlenden auch in dem erzählenden Texte fortgelassen werden sollen. Jedenfalls mufsten Text und Zeittafel genau übereinstimmen, während wir jetzt in jenem 38 Zahlen mehr finden, die infolge dessen am Schlusse des Schulkursus schwerlich dem Geiste der Schüler gegenwärtig sein werden. In die Zeittafel könnten etwa folgende noch aufgenommen werden: 429, 748, 951, 1118, 1190 (Stiftung des deutschen Ritterordens), 1209 und 1216, 1411, 1453 (Aufhören der Kämpfe zwischen England und Frankreich). Damit aber die Summe der Jahreszahlen in der Tafel, welche 143 beträgt, nicht noch vermehrt werde, könnten — was ohne Schaden geschehen würde — etwa 20 gestrichen werden (natürlich dann auch im Texte); z. B. 1111, 1115, 1122 (zur Gesch. Heinrichs II.), die Schlachten 1224, 1244, 1356, 1402 und einiges andere. An zwei Stellen weichen die Angaben des Textes und der Tafel von einander ab; von den Hussitenkriegen heifst es, dafs sie 15 Jahre hindurch Böhmen und die umliegenden Länder verwüsteten bis zur Schlacht bei Böhmisch-Brod; ferner, dafs das Baseler Konzil 1431—1443 versammelt war; in der Zeittafel finden wir: 1419—1436 und 1431—1448.

Vermifst wird nur weniges, wie eine Belehrung über die Marken Karls des Grofsen, über die Inquisition und über das Femgericht.

Wir wünschen dem Hofmannschen Werke einen guten Fortgang und eine weite Verbreitung.

Reichenbach in Schlesien. Feodor Rhode.

J. Worpitzky, Elemente der Mathematik für gelehrte Schulen und zum Selbststudium. 2. Heft: Algebra, Kettenbrüche, Kombinationsoperationen, nebst Wahrscheinlichkeitsrechnung, Kreisfunktionen nebst Trigonometrie. 2. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. VI u. 155 S. Pr. 2,60 M.

Bereits elf Jahre sind verflossen, seit wir die erste Auflage des vorstehenden vortrefflichen Lehrbuches des Herrn Verf.s in diesen Blättern (Jahrg. 1873 S. 746 ff.) anzeigten. Unsere Vermutung, dafs dasselbe schwerlich eine ausgedehnte Verbreitung in höheren Lehranstalten erlangen würde, scheint sich also bestätigt zu haben. Dagegen wollen wir hoffen und wünschen, dafs desto mehr unsere Fachgenossen von demselben Kenntnis genommen haben; denn es verdient dies in hohem Grade. Die neue vielfach im einzelnen veränderte Auflage bezeugt, wie der Verf. unausgesetzt bemüht gewesen ist, sein Werk dem gemäfs, was er unterdessen infolge wissenschaftlicher Forschung oder praktischer Erfahrung als verbesserungsfähig erkannt hat, umzugestalten, während in der Hauptsache die Anlage und die Behandlungsweise unverändert geblieben sind. Je ausführlicher wir seiner Zeit auf die Arbeit des Verf.s eingegangen sind, desto kürzer können wir uns jetzt fassen und wollen uns begnügen, die wesentlichsten Veränderungen anzuführen. Die erste in § 102 ist nicht gerade erheblich, giebt uns aber Veranlassung, unsere durchaus entgegengesetzte Meinung auszusprechen. Wir hatten damals bemängelt, dafs der Verf. bei der Umwandlung der synthetischen (Bestimmungs-) Gleichungen nichts darüber gesagt habe, wie die Wurzeln zu entfernen sind, da dies gerade den Schülern Schwierigkeit bereitet und Veranlassung zu Fehlern giebt. Auch diesmal übergeht der Verf. diesen Punkt, da er ausdrücklich nur Umwandlungen durch Operationen der ersten und zweiten Rechnungsstufe anführt. Wenn er aber sagt: diese Sätze des § 27 und 28 über die Ableitung gleicher Zahlen aus andern gleichen durch Multiplikation und Division führen stets zu einer Gleichung, welche mit der vorgelegten äquivalent ist (der Herr Verf. läfst die bezeichneten Worte gesperrt drucken), so ist dies offenbar unrichtig. Denn auch der Verf. wird nicht meinen, dafs die Gleichungen $x^2 - 1 = a(x - 1)$ und $x + 1 = a$ äquivalent seien, obgleich die zweite aus der ersten nach einem der bezeichneten Sätze, nämlich durch Division mit $x - 1$ hervorgegangen ist. Aber wir können auch nicht zugeben, obgleich der Herr Verf. vielleicht dieses Beispiel der Anmerkung gerade gegen unsere frühere Bemerkung angeführt hat, dafs $x + \frac{x-1}{x-1} = 4$ äquivalent sei mit $x^2 - 4x + 3 = 0$. Er behauptet nämlich, auch der ersten Gleichung werde durch $x = 1$ genügt; denn, sagt er, es ergiebt sich $1 + \frac{0}{0} = 4$. Wir be-

aupten aber, sowie $\frac{x^2 - 1}{x - 1}$ stets $= x + 1$ und daher für $x = 1$ ur den Wert 2 und nicht noch jeden beliebigen andern hat, so it auch $\frac{x - 1}{x - 1}$ unter allen Umständen nur 1, und es ist nicht rlaubt, für $\frac{0}{0}$ jeden Wert, der uns gerade beliebt, hier also 3 zu etzen. — Wie schon in der ersten Auflage der Verf. mehrfach eometrische und an einer Stelle auch mechanische Betrachtungen ur Veranschaulichung algebraischer Wahrheiten heranzog, so hat r dies in der neuen Auflage noch an mehreren andern Stellen ethan, ohne den eigentlichen Zusammenhang zu unterbrechen. Wir können solche Seitenblicke auf verwandte Disziplinen und ine frühzeitige Verwendung von Koordinaten nur billigen. — Um Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten aufulösen, hat er neben den üblichen Methoden jetzt auch die Deerminanten angewendet und zu diesem Zwecke einige der wichigsten Lehrsätze über dieselben eingefügt. Viel wird freilich icht damit gewonnen sein, weder für diejenigen, die später Mathematik studieren, noch für die, welche sich andern Studien uwenden. — Bei der Behandlung der Gleichungen zweiten Grades nit zwei Unbekannten hat der Verf. in der neuen Auflage die Gleichung $x^2 + y^2 = 2a$, $xy = b$ hinzugefügt und die aus der verschiedenartigen Lösung sich ergebenden verschiedenen Formen ler Wurzeln besprochen, eine sehr erwünschte Zugabe. Die Beandlung der reziproken Gleichungen, welche der Verf. etwas allgemeiner als gewöhnlich erfafst, indem er sie als solche bezeichnet, leren Wurzeln paarweise durch die Gleichung $xx^1 = \theta$ verbunden sind und denen er schon in der ersten Auflage einen ziemlich usgedehnten Raum gegönnt, ist in der Form nicht unerheblich verändert und verbessert worden; auch ist die Methode der Auflösung durch passendere, neuhinzugefügte Beispiele erläutert. Daneben hat er, wie schon früher die kubischen Gleichungen, so nun auch die Lösung der biquadratischen Gleichungen auf die einer reziproken Gleichung zurückgeführt, wodurch diese Partie inen einheitlichen Charakter erhalten hat. Kurz fügt er dann noch aus der ersten Auflage die Descartes-Lambertsche Auflösung ler biquadratischen Gleichungen hinzu. Die Behandlung der höheren Gleichungen ist wesentlich unverändert geblieben, ebenso lie der Kettenbrüche und sich anschliefsend die der diophantischen Gleichungen, ferner die Kombinationslehre. Den von uns bemängelten Beweis der Formel für die Kombinationen mit Wiederholung hat der Verf. etwas deutlicher zu machen versucht; trotzlem werden die ungewohnten Manipulationen, die gefordert werden, ohne besondere Erläuterung des Lehrers den Schülern schwer verständlich werden, auch tritt die Richtigkeit, dafs auf die ange-

gebene Weise wirklich alle verlangten Kombinationen gefunden werden und keine doppelt erscheint, nicht deutlich genug hervor. Ähnliches müssen wir von dem Beweise des polynomischen Lehrsatzes sagen. Die Wahrscheinlichkeitsrechnung ist wenig verändert; das zweite Beispiel in § 152 ist verrechnet und ergiebt $^{11}/_{72}$. Die Fassung des Lehrsatzes § 154 ist nicht scharf genug; w müfste als die Wahrscheinlichkeit bezeichnet werden, dafs unter elf Handlungen wenigstens eine einen günstigen Erfolg habe, oder auch, dafs entweder schon eine der ersten n — 1 Handlungen einen günstigen Erfolg habe, oder, wenn dies nicht der Fall gewesen sein sollte, wenigstens bei der n^{ten} Handlung ein solcher eintrete. — Die Trigonometrie, eine Disziplin, in welcher sich die Verfasser von Lehrbüchern gar zu gern gestatten, die Beweise für die Grundformeln auf positive spitze Winkel zu beschränken, sie aber dann als allgemein gültige anzuwenden, ist von dem Verf. mit der ihm eigenen wissenschaftlichen Gründlichkeit und Schärfe ausgearbeitet. Namentlich aber zeichnet sie sich durch die Hervorhebung des Wichtigsten und durch die klare Anleitung zur trigonometrischen Lösung von Dreiecksaufgaben aus. Einige Formeln über die Entfernungen der Mittelpunkte des umgeschriebenen, des eingeschriebenen und der angeschriebenen Kreise sind der neuen Auflage hinzugefügt. Namentlich aber sind die Beispiele, die in der früheren Auflage teilweise ziemlich wertlos waren, durch andere recht zweckmäfsige ersetzt, denen auch eine kurze Determination beigegeben ist. Eine völlig veränderte Anordnung hat die sphärische Trigonometrie erfahren, ohne dafs dies auf den Inhalt der Paragraphen einen wesentlichen Einflufs gehabt hätte.

Züllichau. W. Erler.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Die 11. Versammlung des Vereins Mecklenburgischer Schulmänner in Waren.

Am 3. Juni fand, wie seiner Zeit auf der Versammlung in Parchim bestimmt war, in Waren die 11. Versammlung des Vereins mecklenburgischer Schulmänner statt. Statutengemäfs hätte dieselbe am Tage nach Pfingsten des Vorjahres abgehalten werden sollen, man hatte jedoch damals für zweckmäfsig gehalten, sie wegen der allgemeinen Landestrauer ausfallen zu lassen, die durch den am 15. April 1883 erfolgten Tod des hochseligen Grofsherzogs Friedrich Franz II. veranlafst war. Die Hoffnung, der man sich hingegeben hatte, die Versammlung werde in diesem Jahre nun desto zahlreicher besucht werden, wurde leider getäuscht. Die Gäste, die bereits im Laufe des 2. Juni angekommen waren, nahmen nachmittags eine Besichtigung des recht sehenswerten v. Maltzanschen naturhistorischen Museums vor, das ausschliefslich Mecklenburgica enthält und daher besonders geeignet ist, den Reichtum des Naturreiches unseres Landes vor Augen zu führen. Abends fand eine gesellige Vereinigung beim Glase Bier statt.

Am 3. Juni selbst wurde in der Aula des Gymnasiums zunächst der statutenmäfsige Beitrag von zwei Mark erhoben, worauf der Eintrag in die Präsenzliste erfolgte. Dieselbe wies nach ihrem Abschlufs 26 Namen auf, deren bei weitem gröfster Teil allerdings Einwohnern von Waren angehörte. Nachdem dann noch eine Besichtigung der Räumlichkeiten und der Sammlungen des Gymnasiums vorgenommen war, wurde die Versammlung selbst um 9 Uhr morgens eröffnet.

Herr Direktor Dr. Holle aus Waren leitete die Verhandlungen ein mit einer begrüfsenden Ansprache, in der er kurz auf die Ereignisse des verflossenen Jahres hinwies, die die Abhaltung der Versammlung gehindert hatten, wobei er nicht unterliefs, an die Verdienste des Hochseligen für die Schule und die Jugend überhaupt zu erinnern. Er hiefs dann die Anwesenden herzlich willkommen, mit dem Bedauern allerdings, dafs die Versammlung, trotzdem sie im Vorjahre ausgefallen, so schwach besucht sei. Auch Direktor Dr. Meyer-Schwerin habe in letzter Stunde noch abgeschrieben, habe aber brieflich zwei Thesen mitgeteilt, die er die Absicht gehabt habe hier zu stellen, und die der Vorsitzende ersucht sei, der Versammlung vorzulegen. Die Thesen lauteten:

1) Die Versammlung ist von Pfingsten auf Michaelis zu verlegen.
2) Die Versammlung ist aus einer Wanderversammlung in eine stehende umzuwandeln, d. h. alljährlich an demselben Orte abzuhalten.

Der Vorsitzende erklärte, dafs er sich allerdings nicht klar darüber sei, ob statutenmäfsig über diese in der Tagesordnung nicht intimierten Anträge

verhandelt werden dürfe, denn leider habe er die Statuten nie zu Gesicht bekommen. Exemplare derselben scheinen überhaupt nur in sehr geringer Zahl vorhanden zu sein.

Direktor Dr. Strenge-Parchim erklärt, er habe allerdings im Jahre 1880 ein Statut von Herrn Direktor Dr. Sonnenburg-Ludwigslust bekommen, habe aber dasselbe im Sommer des Jahres 1881 nach Parchim an Herrn Direktor Dr. Meyer geschickt, und dort sei es, wahrscheinlich bei der Übersiedelung des letzteren nach Schwerin, abhanden gekommen.

Direktor Dr. Raspe-Güstrow meint, in Güstrow seien noch zahlreiche Exemplare der Statuten, die mitzuteilen er bereit sei, doch sei er im Inhalte derselben zu wenig bewandert, um die Frage entscheiden zu können, ob eine Debatte über die gestellten Anträge zulässig sei oder nicht.

Direktor Dr. Nölting-Wismar bezweifelt die Zulässigkeit eines Beschlusses über die Anträge, wenn auch zweifellos über dieselben debattiert werden könne. Eine Verlegung der Versammlung auf Michaelis hält er für nützlich und schlägt deshalb vor, zunächst die nächstjährige Versammlung citra consequentiam Michaelis abzuhalten.

Oberlehrer Dr. Zillgenz-Waren weist darauf hin, dafs um Michaelis, allerdings nur alle zwei Jahre, die allgemeine deutsche Philologen-Versammlung stattfinde, dafs also die Konsequenz des Meyerschen Antrages erfordere, auch unsere mecklenburgische Versammlung nur alle zwei Jahre abzuhalten, und zwar abwechselnd mit der allgemeinen, denn der Besuch der grofsen Versammlung dürfe durch die kleinen nicht gehindert werden.

Schulrat Dr. Hartwig-Schwerin erklärt zunächst ein Eingehen in die Spezialdebatte, wie es bereits stattgefunden habe, für unzulässig. Er hält es für bedenklich zu beschliefsen, die nächste Versammlung schon Michaelis abzuhalten. Möglich sei nur es als wünschenswert hinzustellen, dafs die Frage in der nächsten Versammlung weiter behandelt werde.

Direktor Dr. Nölting-Wismar hält an seinem Vorschlage fest, während Direktor Dr. Strenge-Parchim sich an Herrn Schulrat Dr. Hartwig anschliefst. Man wisse noch nicht, ob die allgemeine deutsche Versammlung nur alle zwei Jahre gehalten werden solle, wenn es auch so scheine. Ein Beschlufs darüber liege nicht vor, und deshalb scheine es auch bedenklich, bei einem Beschlufs hier darauf Rücksicht zu nehmen. Er schlägt vor, die Frage auf nächstes Jahr zu vertagen, und diesem Antrage schliefst sich Direktor Dr. Raspe an, indem er den weiteren Vorschlag hinzufügt, die Angelegenheit jetzt gleich für die nächstjährige Tagesordnung zu intimieren. Demgemäfs wurde denn auch beschlossen.

Der Vorsitzende teilt nun mit, dafs um 11 Uhr eine halbstündige Frühstückspause eintreten soll, während das Diner auf präzise 2 Uhr angesetzt ist, um nachher noch Zeit zu lassen für eine Spazierfahrt auf der Müritz. Er schlägt vor, von den angebotenen Vorträgen zunächst den des Herrn Oberlehrer Dr. Bolle-Wismar zu hören, und da die Versammlung einverstanden ist, erteilt er demselben das Wort zu seinem Vortrage über „die Lektüre zusammenhängender Stücke auf der untersten Stufe des altsprachlichen Unterrichts".

Herr Oberlehrer Dr. Bolle führt aus, dafs ein jeder, der heutzutage eine neue Methode anbahnen wolle, Schwierigkeiten zu überwinden habe, denn gerade auf diesem Gebiete sei so viel zu Tage gefördert, dafs die Menge

es Erschienenen entschieden auf eine Überproduktion hinweise. Hervorerufen sei diese Überproduktion zu einem gröfseren Teile durch die Veresserungsseligkeit vieler jüngeren Kollegen, die ohne genügende Kenntnisse nd Erfahrungen auf pädagogischem Gebiete vielfach an Verbesserungen der lethode treten wollten. Seine eigenen Änderungen machen nun durchaus einen Anspruch auf Neuheit; er empfiehlt vielmehr eine Methode, die früher is vor nicht allzu langer Zeit allgemein gangbar gewesen ist. 1877 hat er nerst in einem Gymnasialprogramm auf diese Methode hinzuweisen unterommen nach achtjähriger Amtsthätigkeit, und seitdem hat er praktisch proiert. Er will nunmehr seine Erfahrungen mitteilen.

Er hat 1869 zunächst den Elementarunterricht im Lateinischen in exta übernommen, und zwar nach dem Elementarbuche von Spiefs, das sich einer ganzen Anlage und Methode nach von den so weit verbreiteten Osterannschen Büchern nur dem Namen nach unterscheidet. Das Buch hat ja nleugbare Vorzüge, die sich im wesentlichen dahin zusammenfassen lassen, afs an Schulen, in denen nach diesem Buche unterrichtet wird, der Direktor em neu eintretenden Lehrer absolut keine weitere Instruktion zu erteilen raucht, als die: „Sie fangen auf der und der Seite an und suchen bis 'stern so und so viel Seiten zu absolvieren.“ Dem individuellen Willen es Lehrers lassen derartige Bücher überall keinen Spielraum. Das ist ja ehr bequem, aber immerhin ist dieser Vorzug ein zweifelhafter. Später nachen sich andere Fehler und Schattenseiten bemerkbar. Der Lehrer darf ich nicht damit begnügen, die Worterklärung des Gelesenen zu geben, ondern er mufs seine Schüler auch für den Inhalt interessieren. Das piefssche Buch enthält nun lauter kurze Sätze, die unter sich völlig zuammenhanglos sind. Diese Sätze lassen sich dem Inhalte nach in drei ubriken subsummieren, deren erste nur völlig triviale Sätze enthält, die weite giebt allgemeine Wahrheiten, die dritte historische und geographische otizen. Für die Sätze erster Art — Redner gab überall Belege, indem er ntsprechende Sätze aus dem Spiefsschen Buche mitteilte — die Schüler zu iteressieren ist von vornherein völlig unmöglich, auf die Erklärung der ätze der zweiten und dritten Rubrik aber mufs ganz aufserordentlich viel eit verwendet werden, wenn dieselben dem Verständnis des Sextaners 'gendwie nahe gebracht und klar gemacht werden sollen. Bolle hat deslb das Erklären des Inhaltes des Gelesenen bald aufgegeben, und die Folge eigte, dafs die Schüler gegen den Inhalt des Gelesenen schnell sehr gleichiltig wurden, das Resultat also, das die Benutzung derartiger Sätze beim lementarunterricht ergiebt, läfst sich dahin zusammenfassen: die Schüler erden erzogen zur Gleichgültigkeit und Gedankenlosigkeit bei der Lektüre. . hat deshalb gleich seine Bedenken gegen diese Methode ausgesprochen, urde aber zur Ruhe verwiesen, weil die Methode alt und bewährt sei.

Alt ist nun die Methode entschieden nicht, denn herrschend geworden t sie erst seit den vierziger Jahren, und noch im Anfang unseres Jahrnderts hat man den fremdsprachlichen Unterricht mit zusammenhängender ektüre begonnen, wie das die Lehrbücher von Broeder und Jakobs beeisen, welches letztere erst in der fünfzehnten Auflage die Gestalt unserer odernen jetzt üblichen Übungsbücher erhalten hat. Dieser Übergang ist eranlafst worden durch das Zusammentreffen zweier Umstände. Die lateiische Sprache hat den realen Halt, den sie bis dahin noch im Leben hatte,

verhandelt werden dürfe, denn leider habe er die Statuten nie zu Gesicht bekommen. Exemplare derselben scheinen überhaupt nur in sehr geringer Zahl vorhanden zu sein.

Direktor Dr. Strenge-Parchim erklärt, er habe allerdings im Jahre 1880 ein Statut von Herrn Direktor Dr. Sonnenburg-Ludwigslust bekommen, habe aber dasselbe im Sommer des Jahres 1881 nach Parchim an Herrn Direktor Dr. Meyer geschickt, und dort sei es, wahrscheinlich bei der Übersiedelung des letzteren nach Schwerin, abhanden gekommen.

Direktor Dr. Raspe-Güstrow meint, in Güstrow seien noch zahlreiche Exemplare der Statuten, die mitzuteilen er bereit sei, doch sei er im Inhalte derselben zu wenig bewandert, um die Frage entscheiden zu können, ob eine Debatte über die gestellten Anträge zulässig sei oder nicht.

Direktor Dr. Nölting-Wismar bezweifelt die Zulässigkeit eines Beschlusses über die Anträge, wenn auch zweifellos über dieselben debattiert werden könne. Eine Verlegung der Versammlung auf Michaelis hält er für nützlich und schlägt deshalb vor, zunächst die nächstjährige Versammlung citra consequentiam Michaelis abzuhalten.

Oberlehrer Dr. Zillgenz-Waren weist darauf hin, dafs um Michaelis, allerdings nur alle zwei Jahre, die allgemeine deutsche Philologen-Versammlung stattfinde, dafs also die Konsequenz des Meyerschen Antrages erfordere, auch unsere mecklenburgische Versammlung nur alle zwei Jahre abzuhalten, und zwar abwechselnd mit der allgemeinen, denn der Besuch der grofsen Versammlung dürfe durch die kleinen nicht gehindert werden.

Schulrat Dr. Hartwig-Schwerin erklärt zunächst ein Eingehen in die Spezialdebatte, wie es bereits stattgefunden habe, für unzulässig. Er hält es für bedenklich zu beschliefsen, die nächste Versammlung schon Michaelis abzuhalten. Möglich sei nur es als wünschenswert hinzustellen, dafs die Frage in der nächsten Versammlung weiter behandelt werde.

Direktor Dr. Nölting-Wismar hält an seinem Vorschlage fest, während Direktor Dr. Strenge-Parchim sich an Herrn Schulrat Dr. Hartwig anschliefst. Man wisse noch nicht, ob die allgemeine deutsche Versammlung nur alle zwei Jahre gehalten werden solle, wenn es auch so scheine. Ein Beschlufs darüber liege nicht vor, und deshalb scheine es auch bedenklich, bei einem Beschlufs hier darauf Rücksicht zu nehmen. Er schlägt vor, die Frage auf nächstes Jahr zu vertagen, und diesem Antrage schliefst sich Direktor Dr. Raspe an, indem er den weiteren Vorschlag hinzufügt, die Angelegenheit jetzt gleich für die nächstjährige Tagesordnung zu intimieren. Demgemäfs wurde denn auch beschlossen.

Der Vorsitzende teilt nun mit, dafs um 11 Uhr eine halbstündige Frühstückspause eintreten soll, während das Diner auf präzise 2 Uhr angesetzt ist, um nachher noch Zeit zu lassen für eine Spazierfahrt auf der Müritz. Er schlägt vor, von den angebotenen Vorträgen zunächst den des Herrn Oberlehrer Dr. Bolle-Wismar zu hören, und da die Versammlung einverstanden ist, erteilt er demselben das Wort zu seinem Vortrage über „die Lektüre zusammenhängender Stücke auf der untersten Stufe des altsprachlichen Unterrichts“.

Herr Oberlehrer Dr. Bolle führt aus, dafs ein jeder, der heutzutage eine neue Methode anbahnen wolle, Schwierigkeiten zu überwinden habe, denn gerade auf diesem Gebiete sei so viel zu Tage gefördert, dafs die Menge

s Erschienenen entschieden auf eine Überproduktion hinweise. Hervorrufen sei diese Überproduktion zu einem gröfseren Teile durch die Verısserungsseligkeit vieler jüngeren Kollegen, die ohne genügende Kenntnisse ıd Erfahrungen auf pädagogischem Gebiete vielfach an Verbesserungen der ethode treten wollten. Seine eigenen Änderungen machen nun durchaus ›inen Anspruch auf Neuheit; er empfiehlt vielmehr eine Methode, die früher s vor nicht allzu langer Zeit allgemein gangbar gewesen ist. 1877 hat er ıerst in einem Gymnasialprogramm auf diese Methode hinzuweisen unter›mmen nach achtjähriger Amtsthätigkeit, und seitdem hat er praktisch pro.ert. Er will nunmehr seine Erfahrungen mitteilen.

Er hat 1869 zunächst den Elementarunterricht im Lateinischen in əxta übernommen, und zwar nach dem Elementarbuche von Spiefs, das sich ›iner ganzen Anlage und Methode nach von den so weit verbreiteten Osterannschen Büchern nur dem Namen nach unterscheidet. Das Buch hat ja ıleugbare Vorzüge, die sich im wesentlichen dahin zusammenfassen lassen, ıſs an Schulen, in denen nach diesem Buche unterrichtet wird, der Direktor ɔm neu eintretenden Lehrer absolut keine weitere Instruktion zu erteilen raucht, als die: „Sie fangen auf der und der Seite an und suchen bis stern so und so viel Seiten zu absolvieren." Dem individuellen Willen ɔs Lehrers lassen derartige Bücher überall keinen Spielraum. Das ist ja :hr bequem, aber immerhin ist dieser Vorzug ein zweifelhafter. Später achen sich andere Fehler und Schattenseiten bemerkbar. Der Lehrer darf ch nicht damit begnügen, die Worterklärung des Gelesenen zu geben, ›ndern er mufs seine Schüler auch für den Inhalt interessieren. Das piefssche Buch enthält nun lauter kurze Sätze, die unter sich völlig zuımmenhanglos sind. Diese Sätze lassen sich dem Inhalte nach in drei ubriken subsummieren, deren erste nur völlig triviale Sätze enthält, die veite giebt allgemeine Wahrheiten, die dritte historische und geographische otizen. Für die Sätze erster Art — Redner gab überall Belege, indem er ıtsprechende Sätze aus dem Spiefsschen Buche mitteilte — die Schüler zu teressieren ist von vornherein völlig unmöglich, auf die Erklärung der ätze der zweiten und dritten Rubrik aber mufs ganz aufserordentlich viel eit verwendet werden, wenn dieselben dem Verständnis des Sextaners gendwie nahe gebracht und klar gemacht werden sollen. Bolle hat desılb das Erklären des Inhaltes des Gelesenen bald aufgegeben, und die Folge ›igte, dafs die Schüler gegen den Inhalt des Gelesenen schnell sehr gleichiltig wurden, das Resultat also, das die Benutzung derartiger Sätze beim lementarunterricht ergiebt, läfst sich dahin zusammenfassen: die Schüler erden erzogen zur Gleichgültigkeit und Gedankenlosigkeit bei der Lektüre. hat deshalb gleich seine Bedenken gegen diese Methode ausgesprochen, urde aber zur Ruhe verwiesen, weil die Methode alt und bewährt sei.

Alt ist nun die Methode entschieden nicht, denn herrschend geworden t sie erst seit den vierziger Jahren, und noch im Anfang unseres Jahrınderts hat man den fremdsprachlichen Unterricht mit zusammenhängender ektüre begonnen, wie das die Lehrbücher von Broeder und Jakobs beeisen, welches letztere erst in der fünfzehnten Auflage die Gestalt unserer odernen jetzt üblichen Übungsbücher erhalten hat. Dieser Übergang ist ›ranlafst worden durch das Zusammentreffen zweier Umstände. Die lateische Sprache hat den realen Halt, den sie bis dahin noch im Leben hatte,

definitiv verloren. Das fing schon an im Beginne des vorigen Jahrhunderts. Im Anfange unseres Jahrhunderts fristete die lateinische Sprache noch kümmerlich nur ihr Dasein in Dissertationen u. s. w.; und das hat nunmehr ganz aufgehört. Dazu kam der Aufschwung der grammatischen Wissenschaft im Anfange dieses Jahrhunderts. Diese beiden Umstände mufsten notwendigerweise auch auf das Leben der Schule einwirken, und damit begann diese heute noch nicht abgestorbene grammatistische Methode, nach der die Lektüre nur zur Einübung der Grammatik benutzt wird, eine Methode, gegen welche vergebens wiederholte Verfügungen der Behörden aufgetreten sind. Von vornherein wurde jetzt die Grammatik betont in der Schule, und so kam man allmählich dazu, Übungsbücher anzufertigen, die lediglich aus kleinen Sätzen bestanden. Dem Lateinischen folgte bald das Griechische, wenn auch noch in den fünfziger Jahren dieser Unterricht wenigstens an manchen Schulen mit zusammenhängender Lektüre begonnen wurde. So kommt es, dafs die Schüler in Sexta und Quinta, also zwei Jahre hindurch, sich mit völlig zusammenhangloser Lektüre beschäftigen müssen; atmen sie dann endlich in Quarta bei zusammenhängender Lektüre im Lateinischen auf, so treten dem entgegen sofort wieder die kleinen zusammenhanglosen Sätze, wie sie unter anderen das weit verbreitete Übungsbuch von Wesener im Griechischen bietet. Möglich ist das Wachhalten des Interesses dann nur entweder durch sehr grofse Strenge, oder durch Überreizung des Ehrgefühls, und gegen beides sprechen doch sehr grofse Bedenken.

Aber auch bewährt ist die Methode nicht. Der Normallehrplan von 1816, als diese Methode noch nicht üblich war, setzt für das Lateinische in Sexta und Quinta je sechs, nachher acht Stunden an. Der folgende Normallehrplan von 1837 setzt in Sexta bis Sekunda je zehn Stunden, für Prima acht Stunden an. In diesem selben Verhältnis von 32 pCt. haben aus aber die Kenntnisse der Abiturienten im Lateinischen nicht zugenommen, und auch das Verständnis und das Interesse an den Schriftstellern ist keineswegs gewachsen. Diese Methode hat sich also nicht bewährt, sie erschlafft vielmehr. Die philologischen Studenten schreiben von Jahr zu Jahr immer schlechteres Latein, und auch das Lateinsprechen ist sogar in den Seminaren auf ein Minimum reduziert.

Deshalb ist wenigstens der Versuch einer Änderung nicht unberechtigt. Wer schnell mit Spiefs fertig wurde und dazu kam, am Ende des Jahres die kleinen Fabeln zu lesen, die am Ende des Buches sich finden, der wird gesehen haben, welch reges Interesse die Jungen dieser zusammenhängenden Lektüre entgegenbrachten. B. hat nun mit eben nach Quinta versetzten Sextanern die Lektüre des kleinen Herodot von Weller betrieben, wobei die vorkommenden Partizipialkonstruktionen u. s. w. jedes Mal erklärt wurden. Nach längerer Zeit wurden dann die vorgekommenen Erscheinungen zusammengestellt und Regeln darüber aufgestellt. Dabei wurden gute Erfolge gezeitigt, Syntax also läfst sich leicht in Verbindung bringen mit zusammenhängender Lektüre. Beim Griechischen gebrauchte er das Übungsbuch von Ahrens, das leider sehr wenig bekannt ist. Dasselbe beginnt mit homerischer Formenlehre, die ohne Übungsbeispiele in etwa acht Wochen einzuüben ist; dann folgt zusammenhängende Lektüre aus dem neunten Buche der Odyssee ohne jede Abänderung. Diese Lektüre trieb B. in drei Stunden, während er in den übrigen drei Stunden Erweiterung der Formenlehre gab,

durchaus in notwendigem inneren Zusammenhang mit der Lektüre. Die Erfolge hierbei waren gute, und die Quartaner sind bei dieser Methode stets sehr interessiert, lebhaft und aufmerksam gewesen.

Die Methode hatte aber einen bedenklichen Fehler, den nämlich, dafs sie mit dem Homer begann, welcher Fehler in den folgenden Klassen unangenehm zutage trat. Es wurde den Jungen schwierig, sich nachher in das Attische zu finden, so dafs in Tertia bald eine Zeit eintrat, wo das Griechisch der Jungen weder homerisch noch attisch war. Aus diesem Grunde ist das Lehrbuch auf höhere Verordnung aus allen preufsischen Schulen entfernt. B. schrieb nun 1877 ein Programm, in welchem er die Anwendung dieser selben Methode auf das Lateinische durchzuführen versuchte. Er gab zuerst ein Gerippe der lateinischen Formlehre, dann in einem zweiten Teile das Märchen von Amor und Psyche und endlich im dritten Teile Anweisungen darüber, wo nun die Erweiterung der Formlehre einzusetzen habe. In Wismar hat dann B. zuerst griechischen Elementarunterricht nach Wesener gegeben und hat dabei sein Urteil vollständig bestätigt gefunden, dafs das Buch seinem Inhalte nach für Lehrer wie für Schüler eine Qual sei. Er hat dann Lattmanns Apollodor mit zusammenhängender Lektüre eingeführt. Im Anfange des Jahres nimmt er in 7—9 Wochen nach Koch ein Gerippe der griechischen Formlehre durch; dann geht er zum Apollodor über, dessen Lektüre er 2—3 Stunden zuweifst, während die übrigen 3—4 Stunden der Grammatik gewidmet werden sollen im engsten Zusammenhang mit der Lektüre. Die Erweiterung der Kenntnisse in der Grammatik schlofs sich durchaus nicht an den Gang der Grammatik, sondern an die Lektüre. Daneben gebraucht er ein Vokabular, das grammatisch geordnet war, und an dessen Auswendiglernen sich eine systematische Repetition der bis dahin durchgenommenen Grammatik anknüpft. Die Exerzitien wurden im Anschlufs an die Lektüre diktiert mit Besprechung der etwaigen Schwierigkeiten, dann wurde die Kladde in der Klasse gründlich durchgenommen und besprochen und dann erst die Reinschrift angefertigt. Das Verfahren bei den Extemporalien, die natürlich meistens Formenextemporalien waren, war ein ähnliches. Für die Resultate, die bei dieser Methode erzielt wurden, mag der Umstand sprechen, dafs drei Herren, die in der ihnen vollständig fremden Klasse Probelektionen hielten, zugestanden haben, dafs die Schüler, neben der gröfseren Fähigkeit im Übersetzen aus dem Griechischen, mindestens dieselbe Sicherheit in der Grammatik aufzuweisen hatten, wie die entsprechenden Schüler anderer Anstalten.

Es ist nun die Frage aufzuwerfen, ob dies wirklich eine Methode für alle Lehrer ist, oder nur für diesen oder jenen einzelnen; aber der erste Teil dieser Frage kann getrost bejaht werden, wie daraus hervorgeht, dafs früher alle Probekandidaten mit dem Buche von Ahrens haben auskommen können. Ausführlicher habe der Vortragende hierüber gehandelt in einem Berichte im letzten Januarheft von Fleckeisens Jahrbüchern. Bei Lattmann ist das Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren nicht richtig beobachtet; ein anderes ähnliches Buch ist neuerdings aus Arrian zusammengestellt von Destinon in Kiel und von B. besprochen in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen.

Oberlehrer Bolle schlofs seinen Vortrag mit folgender These:

„Die jetzt im altsprachlichen Elementarunterrichte allgemein gebräuchliches zusammenhanglosen Einzelsätze lähmen das Interesse der Schüler am

Inhalte des Gelesenen und sind für die Einübung der lateinischen und griechischen Formen entbehrlich. Es empfiehlt sich vielmehr auf der untersten Stufe die Lektüre zusammenhängender lateinischer resp. griechischer Stücke zum Mittelpunkte des gesamten Unterrichts in der betreffenden Sprache zu machen."

Nachdem der Herr Vorsitzende die Debatte eröffnet hatte, ergriff zunächst Herr Schulrat Dr. Hartwig das Wort. Derselbe will nicht auf einzelne Punkte der Methode eingehen. Er bedauert nur, dafs B. hier nicht in der Ausführlichkeit habe vortragen können, wie in dem genannten Artikel in den Jahrbüchern. Auf näheres Eingehen verzichtet er mit Rücksicht auf die heutige Tagesordnung, schon um dem zweiten zu erwartenden Vortrag nicht vorzugreifen. Er dankt dem Redner angelegentlichst für seinen Vortrag und empfiehlt jedem Sprachlehrer dringend die Lektüre des Artikels in den Jahrbüchern.

Nölting hat mit grofsem Vergnügen stets dem Unterricht B.s beigewohnt und bestätigt das Interesse und die Tüchtigkeit der Schüler bei dieser Methode; er führt dann das Praktische der Methode weiter aus.

Dr. Huther-Waren fragt an, ob man das Gerippe der Formlehre nicht auch schon an die Lektüre anknüpfen könne, indem man die Formen in Zusammenhang bringe und betrachte.

Bolle: Diese Methode sei ja auch benutzt; doch möchte er davor warnen. Für die ersten Übungen der Deklination müsse man deduktiv verfahren, um möglichst bald zur induktiven Methode kommen zu können. Es ergebe sich sonst derselbe Fehler, auf den Perthes in seinen Übungsbüchern gekommen sei.

Huther hat bei seiner Weise den Erfolg gehabt, dafs die Schüler z. B. niemals Passivum und Futurum verwechselten, weil er ihnen nie die abstrakte Form gebe, sondern dieselbe nur im Zusammenhang des Satzes.

Bolle: Um die Form klar zu machen, mufs man selbstverständlich vom Satze ausgehen, aber das müssen deutsche Sätze sein, nicht lateinische.

Strenge kennt das Programm von 1877 und ist neuerdings wieder darauf aufmerksam gemacht durch ein Programm Lattmanns von 1882. Er hat die neuesten Übungsbücher nicht praktisch geprüft, sondern nur durchgemustert; er fragt nun, ob es nicht möglich sei, die Jakobsschen Bücher in ihrer ursprünglichen Gestalt wieder aufleben zu lassen. Im Jakobs sei manches aus Lucian enthalten gewesen, das sich im Gegensatz zu Apollodor gerade vortrefflich eigne.

Bolle weist darauf hin, dafs die Jakobsschen Bücher allmählich nach der herrschenden Methode umgewandelt seien. Das geistige Eigentum Jakobs' dürfe ein anderer nicht ohne weiteres benutzen. Zwei neue gröfsere Bücher seien erschienen, aufser dem von Destinon noch eins von Vollbrecht, aus dem Xenophon zusammengestellt. Dies letztere habe den Nachteil, dafs es zu schwierig anfange, weil V. vorher ein volles halbes Jahr Grammatik treiben lasse. Dieser Schriftsteller sei gewählt, um gleich auch den Vokabelschatz des Xenophon vorzubereiten.

Nölting meint, der Grund für die Abschaffung des Jakobs liege darin, dafs man geglaubt habe, möglichst früh mit der Übertragung deutscher Stücke in die fremde Sprache beginnen zu müssen, und dazu habe man den Jakobs nicht gebrauchen können.

Strenge bezweifelt, dafs die Jakobsschen Bücher noch an irgend einer Anstalt in Gebrauch seien; es werde sich also doch wohl ermöglichen lassen,

dafs irgend jemand sie nach den früheren Auflagen zeitgemäfs herausgebe und dadurch wieder in die Schule einführe.

Der Vorsitzende schlägt vor die Debatte zu schliefsen, da man sonst die Tagesordnung kaum werde innehalten können. Er fordert dann zur Abstimmung über die These auf, welche ergiebt, dafs der gröfsere Teil der Versammlung sein Einverständnis erklärt.

Nach einer Frühstückspause wurden die Verhandlungen um 11¾ Uhr wieder eröffnet dadurch, dafs der Vorsitzende empfahl, Schwerin als Ort für die nächste Versammlung zu bestimmen, weil gerade das Schweriner Kollegium besonders bei den im Anfange der Verhandlungen für die nächstjährige Versammlung intimierten Anträgen interessiert sei. Es wird demgemäfs beschlossen, und nunmehr erhält der Herr Oberlehrer Dr. Zillgenz aus Waren das Wort zu seinem Vortrage über die Grenzen der Herbart-Ziller-Stoyschen Lehrweise im Gymnasialunterricht.

Der Redner weist zunächst auf die innere Bedeutsamkeit der Methode hin; die Verbreitung derselben ist sehr grofs, denn sie beherrscht fast den gesamten Volksunterricht, und die Volksschullehrerseminare sind ebenfalls darauf eingerichtet. Es wird sogar den höheren Schulen bereits zum Vorwurf gemacht, dafs sie mit der Einführung derselben so lange zögern. Besonders sind es die Empfehlungen der sächsischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1883, die die Methode in Erinnerung gebracht haben. Diese Empfehlungen sind nunmehr so bekannt geworden, dafs es dem gegenüber angezeigt erscheint, auch einmal die Kehrseite der Einführung hervorzuheben und die Grenzen der Verwendbarkeit auseinanderzusetzen. Das führt nun auf eine Kritik der Methode und den Ursprung derselben; sie gründet sich aber auf die Herbartsche Philosophie, speziell seine Psychologie und Ethik. Dieser Umstand veranlafst den Redner, auf die philosophische Grundlage der ganzen Methode näher einzugehen. Herbarts Seelenlehre beruht auf seiner Lehre von dem Realen als dem wirklich Seienden und der Grundlage der Erscheinungen; ein solches Reale ist ihm auch die Seele, dieselbe ist daher unerschaffen, unzerstörbar, vorstellungslos und inhaltleer und kommt erst im Körper zu Vorstellungen und Bewufstsein, vermittelt durch die Realen des Körpers und mittelst der fünf Sinne auch durch die Aufsenwelt. Aus diesen Vorstellungen entstehen dann Begehren und Wollen. Die Verhältnisse der Vorstellungen erzeugen Gefallen oder Mifsfallen, von denen das erstere die Grundlage des Ästhetik ist, und von der ist ein Teil die Ethik. Diese beruht nun auf dem Wohlgefallen und baut sich auf in den fünf Stufen: innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht, Billigkeit. Wenn man diese auf die Menschheit anwendet, so ermöglichen sie die beseelte Gesellschaft, und dieser entgegenzuführen ist die Aufgabe der Pädagogik.

Nach dem Herbartschen System der Pädagogik sind nun Erzieher und Lehrer vollkommen eins; er tritt an die Stelle der Eltern, schon darum, weil das Elternhaus in der Regel nicht in der Lage ist, die Stelle des Lehrers übernehmen zu können. Aus diesem Grunde und weil aller Unterricht erzieht, tritt die Schule an die Stelle des Hauses. Die ganze Herbartsche Pädagogik ist nun gerichtet auf Erziehung zur Gesinnungstüchtigkeit, und so bildet den Abschlufs der Schule bei ihm die Erreichung von Gesinnung und Charakter, nicht aber von Wissen. Erziehungsmittel ist der dargebotene Stoff; da nun das Ziel der Erziehung die Gesinnung ist, so ist

alles, was nicht Gesinnungen erregt, auch nicht Unterrichtsgegenstand, sondern Fertigkeit. Alle Stoffe ordnen sich um Naturwissenschaften und Geschichte. Der Sprachunterricht mufs von Anfang an neben den Formen auch Gehalt bieten, und auch die unterste Stufe darf nicht ausschliefslich Fertigkeiten bieten. Beginnen läfst Herbart den Sprachunterricht gleich auf der untersten Stufe mit dem Griechischen, wegen des Homer.

Die Zweige der Erziehung sind Regierung, Unterricht und Zucht. Gerade in Beziehung auf die erstere sind Herbarts Anweisungen vortrefflich; der Unterricht leitet den Zögling zur Selbstzucht durch das „Gedächtnis des Willens", die Gesichtspunkte, die der Lehrer ins Auge zu fassen hat, sind Hoffnung und Geduld. „Die Zucht sucht einen solchen Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen, der das Ungünstige der Umgebung zu überwinden, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt."

Der gesamte Unterricht baut sich nach der Herbartschen Methode auf in drei Stufen. Entweder nämlich nimmt der Lehrer schon im Zögling vorhandene Anschauungen, die er erläutert, ohne Neues hinzuzufügen, das bildet den erläuternden Unterricht; oder er fügt Neues hinzu, das bildet den darstellenden Unterricht, oder endlich der Lehrer nimmt ganze im Schüler vorhandene Anschauungsgruppen, die er zergliedert und erläutert, und entwickelt so neue Anschauungen: das ist der entwickelnde Unterricht, und diesem letzteren fällt der Löwenanteil zu, während der darstellende nur wenig betont wird. Redner hebt auch die Wichtigkeit der Apperception hervor, d. h. der Aufnahme neuer Vorstellungsmassen durch verwandte, die der Lehrer zu diesem Behufe wachrufen mufs. Das Bindeglied zwischen Erkennen und Wollen ist das verschieden definierte Interesse, das unter allen Umständen vom Lehrer erregt werden mufs. Sechs verschiedene Arten des Interesses werden hervorgehoben, die alle in einer und derselben Stunde erregt werden müssen, aber dabei immer auf einen Hauptgesinnungspunkt konzentriert werden müssen. Konzentration des Unterrichts wird überhaupt an der Methode aufs allerhöchste betont. Sie mufs stattfinden in jeder Stunde, in jedem Fache, ja auch in den verschiedenen Fächern in jeder Klasse. Für achtklassige Volksschulen ist diese Konzentration von Ziller bereits auf ganze Anstalten angewendet, und dasselbe steht auch für die Gymnasien nahe bevor. Die Erregung des Interesses nun, die Konzentration des Unterrichts, die vorausgesetzte Interesselosigkeit des Schülers fordern scharfe Schematisierung der Unterrichtsstunde, und das führt zu den Formalstufen, die allerdings Herbart in seinem Werke wenig beachtet hat, die von der Schule um so schärfer betont werden; von Direktor Frick besonders sind sie allerdings mit Zweifel behandelt, aber in zahlreichen Probelektionen empfohlen.

Redner setzte dann die Vorteile des Systems auseinander. Dasselbe imponiert durch seine innere Geschlossenheit und seinen sittlichen Ernst, indem sein Totaleffekt beruht auf Durchführung der Intelligenz zur Tugend. Für uns Deutsche imponiert es auch schon durch seine Anlehnung an die Philosophie, wenn freilich auf der letzteren auch gerade die Schwäche des ganzen Systems beruht. Es kommt dazu die hohe Verwendbarkeit des Systems, und alle Vorschriften über Interesse, Konzentration, Formalstufen sind, wenn auch nicht im einzelnen durchführbar, doch höchst beachtenswert. Es wird empfohlen endlich auch durch die schonende Behandlung des Schülers, dem es fast nichts zumutet, während es dem Lehrer alles zumutet durch die

strenge Forderung eingehender Vorbereitung auf jede einzelne Stunde. Unberechtigt ist es, dem System Mangel an Originalität vorzuwerfen, denn es ist gerade dadurch schon originell, dafs Herbart es seinem philosophischen Systeme eingefügt hat.

Dem gegenüber führt aber die regelrechte Verfolgung eines geschlossenen Systems auch leicht zu Auswüchsen. Die Konzentration fordert, dafs alle Lehrer einer Anstalt desselben Sinnes sind; eben sie fordert aber auch Sichtung der Lehrpläne, da die wenigsten Lehrpläne nach dem Systeme aufgebaut sind. So wird gefordert, dafs die am leichtesten zu konzentrierenden Gegenstände in einer Hand vereinigt werden. In Sexta und Quinta wird die Geschichte stark bevorzugt auf Kosten des Lateinischen und Französischen. Es wird eine Grammatik ohne Regeln und in konsequenter Durchführung eine Formlehre ohne Formen gefordert. Der Schüler soll nur durch Beispiele lernen, und jeder Satz mufs so gefafst sein, dafs ein die Gesinnung fördernder Inhalt darin ist. Der Lehrer soll möglichst viel durch Fragen wirken, um Vorstellungsmassen zu wecken, und dazu gehört allerdings viel Zeit. Das Heranziehen des Interesses geschieht vielfach auf recht gewaltthätige Weise, wofür Redner Beispiele anführt. Bedenklich ist ferner die Vernachlässigung der häuslichen Aufgaben und die Geringschätzung der Extemporalien. Ziller fordert auch die Beseitigung des Abiturientenexamens und unbedingte Trennung des gesamten Gymnasialunterrichts in zwei getrennte Kurse, einen, an dem alle Schüler teilnehmen im Gesinnungsunterricht, und einen, der den Unterricht in Fertigkeiten enthielt, an welchem letzteren nur diejenigen Schüler teilnehmen, die die einzelnen Fertigkeiten dereinst brauchen werden.

Daneben her gehen auch organische Irrtümer. Freilich über das Wesen der Seele darf man mit Herbart nicht streiten, denn dessen Erkentnis ist der rein menschlichen Spekulation schliefslich doch verschlossen; das Kind aber tritt dem Pädagogen jedenfalls mit vielen verschiedenen Anlagen entgegen; es hat Erkenntnis, Gefühl, Begehren, Lust am Lernen, Freude am Gelernten, Achtung vor Befehlen, ein tiefes Gefühl für Sitte und Recht, und weil es diese verschiedenen Anlagen hat, ist es wenigstens überflüssig für den Pädagogen nach einer Grundthätigkeit zu suchen. Auch Interesse bringt der Schüler mit. Die Forderung blofsen Gesinnungsstoffes ist übertrieben, aber auch der Unterricht in Fertigkeiten ist erziehend, da er Gehorsam, Selbstüberwindung, Mäfsigung fordert. Jedenfalls kann die Schule unter keinen Umständen dem Hause die Erziehung, wie Herbart fordert, abnehmen, schon aus Mangel an Zeit.

Ferner ist auch der Unterrichtsapparat zu zeitraubend; viele Interessen sind mit der Mathematik z. B. schwer oder gar nicht zu verbinden. Auch darf die Selbstthätigkeit des Schülers nicht unterschätzt werden. Der darstellende Unterricht erfordert mehr Raum in den oberen Klassen, Lektüre und Privatfleifs müssen mehr betont werden. Aufserdem kann sich kein religiöses Bekenntnis mit Herbarts religiösem Interesse begnügen, und wenn Ziller der Religion gerecht werden will, so tritt er damit vollständig aufserhalb des Systems.

Trotz aller dieser Austellungen müssen die vorher betonten vortrefflichen Seiten der Methode voll anerkannt werden, wie das auch in der ersteren der drei Thesen geschieht, mit denen Oberlehrer Dr. Zillgenz seinen Vortrag schliefst:

1) Die Herbart-Ziller-Stoysche Lehrweise enthält so viel Vortreffliches, dafs die Bekanntschaft jedes Lehrers mit derselben zu wünschen ist.
2) Dieselbe Lehrweise, in ihrer philosophischen Grundlage bestreitbar, setzt zu wenig Entgegenkommen von Seiten des Schülers voraus und würde in ihrer folgerechten Durchführung die Leistungen wenigstens der oberen Klassen des Gymnasiums beeinträchtigen.
3) Die von Gott eingesetzte Quelle der Erziehung bleibt auch für die Schüler der höheren Schule das Elternhaus; die Schule darf die ihr zugewiesene Zeit, Machtbefugnis und Mittel nicht auf Kosten des Unterrichtszweckes erziehlich verwenden.

Der Vorsitzende dankte dem Vortragenden für seinen anregenden Vortrag und eröffnete die Debatte über denselben.

Schulrat Dr. Hartwig spricht gegen eine Abstimmung über die Thesen, da in der Versammlung manche sein werden, die sich nicht mit der Methode bekannt gemacht haben. Die Verhältnisse und die Zusammensetzung dieser Versammlung seien eben andere als bei den preufsischen Direktorenkonferenzen, wo die einzelnen Verhandlungsgegenstände vorher bei jeder einzelnen Schule eingehend in Erwägung gezogen würden, sodafs jedes Mitglied genau instruiert sei. Am Schlusse des Vortrags vermisse er das versöhnende Wort. Wer den Vortrag gehört habe, ohne in der Sache genügend orientiert zu sein, würde entschieden sich als Gegner der Methode bekennen, die doch so manches Gute habe. Er will sich mit der ersten These einverstanden erklären, möchte aber eine Abstimmung über die beiden letzten Thesen verhindern. Dem Dank für den Vortrag schliefse er sich gern an, möchte es aber dabei bewenden lassen.

Die Abstimmung über die erste These ergab allgemeines Einverständnis mit derselben, die über die beiden letzten wurde abgelehnt.

Zillgenz erklärt, der versöhnende Schlufs seines Vortrages solle eben in der ersten These enthalten sein.

Noch war vom Oberlehrer Dr. Schlegel-Waren die These zur Besprechung gestellt:

Es ist wünschenswert, dafs die Zahl der gesamten mathematischen Abiturientenaufgaben auf das in Preufsen und Sachsen übliche Mafs von vier herabgesetzt werde.

Der Vorsitzende teilte aber mit, im Einverständnis mit dem Antragsteller, dafs die Diskussion über diese These fortfallen solle, da so wenige Mathematiker anwesend seien. Damit ist die Tagesordnung erledigt, und die Versammlung wird, nachdem Direktor Dr. Strenge dem Vorsitzenden den Dank für seine Leitung ausgesprochen hat, bald nach 1 Uhr geschlossen.

Um 2 Uhr vereinigte ein Diner, an dem auch Damen teilnahmen, die Mitglieder noch einmal, und eine Reihe teils ernster, teils humoristisch gefärbter Trinksprüche trug wesentlich dazu bei, die Stimmung unter den Anwesenden zu erhöhen. Diejenigen Herren, die noch über freie Zeit verfügen konnten, beteiligten sich dann noch an einer Dampfschiffahrt nach Bellevue um 4½ Uhr, während die meisten Fremden Waren mit dem Abendzuge verliefsen voll dankbarer Erinnerung an die gebotenen Anregungen wie an die gastfreundliche Aufnahme, die ihnen überall entgegengetreten war.

Parchim. H. Buschmann.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Karl Meifsner, Lateinische Phraseologie. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Vierte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1884. X und 194 S. 8.

Dafs schon nach zwei Jahren eine neue Auflage notwendig geworden, spricht für die Brauchbarkeit des Buches. Dasselbe hat eine sorgfältige Durchsicht, aber nur geringe Veränderungen erfahren, letztere hauptsächlich auf Grund der Besprechungen von O. Weifsenfels (in dieser Ztschr. 1883 S. 129 ff.) und E. Wilhelm (Jenaer Programm 1882).

2. Aug. Nies, Zur Mineralogie des Plinius. Progr. der Realschule zu Mainz 1884. 27 S.

3. Friedr. Leiffholdt, Etymologische Figuren im Romanischen nebst einem Anhange: Wiederholungen betreffend Steigerung und Erweiterung eines Begriffs. Erlangen, Andreas Deichert, 1884. VII und 96 S. 8. 1,80 M.

Inhalt: I. a. Auftreten der Adnominatio ohne das Vorhandensein von Beziehungen vermittelst Präposition; b. Die Adnominatio wird durch das Vorhandensein von Beziehungen vermittelst Präpositionen erzeugt. II. Etymologische Figuren: a. im einfachen Satz; b) im zusammengesetzten Satz. III. a. Pseudetymologische Figuren; b. Permutationen im engeren Sinne. Anhang: I. Tautologie: a. Wiederholung desselben Wortes oder Wortstammes; b. Tautologische Wiederholung des blofsen Begriffs. II. Pleonasmus. III. Einiges über Begriffszergliederung im Romanischen.

4. Carl Ziwsa, Proben lateinischer Gedichte des XVII. Jahrhunderts über Wiens Befreiung von der zweiten Türkenbelagerung. Separat-Abdruck aus dem 20. Jahresberichte des Leopoldstädter Kommunal-, Real- und Obergymnasiums in Wien. Wien, im Selbstverlage des Verfassers, 1884. 40 S. 8.

5. Des Euripides Medea zum Schulgebrauche mit erklärenden Anmerkungen versehen von Wolfgang Bauer. Zweite Auflage, durchgesehen von N. Wecklein. München, Lindauersche Buchhandlung (Schöpping), 1883. 82 S. 8. 1 M.

Text mit erklärenden Anmerkungen und einer Übersicht über die lyrischen Metra. Eine treffliche Leistung mit wohldurchdachtem, das Verständnis in der besten Weise förderndem Kommentar. Die Übersetzungen könnten auf ein geringeres Mafs zurückgeführt werden.

6. Adolf Harpf, Die Ethik des Protagoras und deren zweifache Moralbegründung, kritisch untersucht. Heidelberg, Georg Weifs, 1884. 71 S. 8.

Teil I: Feststellung der ethischen Lehren des Protagoras. 1. Allgemeine Charakteristik der Ethik des Pr. 2. Der ethische Naturalismus des Pr. 3. Der ethische Normalismus des Pr. Teil II: Vergleichende Betrachtungen zur Ethik des Pr. 1. Analogieen der ethischen Lehren des Pr. (Kant). 2. Die kritische Bedeutung der Kantischen Parallele. 3. Widerlegungen (irrige Auslegung der platonischen Überlieferung; Ergebnis für die Ethik im allgemeinen).

7. *Διάταγμα περὶ ἐγγραφῆς καὶ ἐξετάσεως μαθητῶν ἐν τοῖς ἐκπαιδευτηρίοις τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως. Ἐν Ἀθήναις ἐκ τοῦ ἐθνικοῦ τυπογραφείου* 1884. 31 S. 8. Dazu *Πρόγραμμα τῶν ἐν τοῖς ἑλληνικοῖς σχολείοις καὶ τοῖς γυμνασίοις διδακτέων μαθημάτων* in der *Ἐφημερὶς τῆς κυβερνήσεως τοῦ βασιλείου τῆς Ἑλλάδος* 1884. Nr. 267 (*ἐν Ἀθήναις* 27 *Ἰουνίου* 1884.)

8. Die Staatslehre des Aristoteles. Ein Essay von A. C. Bradley, Professor am university college in Liverpool. Autorisierte Übersetzung von J. Imelmann. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1884. 83 S. 8.

Ein Buch voll klarer Gedanken, zum Teil geistvoll; bietet eine angenehme Lektüre, hauptsächlich wegen der äufserst wohlgelungenen Übersetzung.

9. Des Euripides Iphigenie bei den Tauriern. Zum Schulgebrauche mit erklärenden Anmerkungen versehen von Wolfgang Bauer. Zweite Auflage durchgesehen von N. Wecklein. München, Verlag der J. Lindauerschen Buchhandlung (Schöpping), 1884. 92 S. 8.

Sehr empfehlenswert; der neue Herausgeber hat sich des Büchleins mit sichtbarer Liebe angenommen und im einzelnen mit sicherer Hand, wenn auch behutsam, mancherlei verbessert. Vgl. No. 5.

10. Julius Goebel, Über tragische Schuld und Sühne. Ein Beitrag zur Geschichte der Aesthetik des Dramas. Berlin, Carl Dunckers Verlag (C. Heymons), 1884. VIII und 108 S. kl. 8. Geschichte des Begriffs „Tragische Schuld und Sühne“ 1. in der spekulativen Ästhetik (Solger, Hegel, Vischer, die spätere Ästhetik; Resultat; die Shakespeare-Forschung); 2. bei den Klassikern (Lessing, Sturm und Drang, Herder, Goethe und Schiller). Anhang: Schopenhauer.

11. Graesers Schulausgabe klassischer Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachmänner herausgegeben von J. Neubauer. Wien, Karl Graeser, 1884.

VI. G. E. Lessing: Laokoon. In ausgewählten Stücken mit Einleitung und Anmerkungen versehen von Prof. Karl Jauker. XVI und 68 S. 30 Kr. — VII. Schiller: Die Jungfrau von Orleans. Mit Einleitung und Anmerkungen von Hans Kay. XIV und 112 S. 36 Kr. — VIII. Schiller: Don Carlos, Infant von Spanien. Mit Einleitung und Anmerkungen von Ferd. Khull. XIV und 208 S. 56 Kr.

12. Fr. von Schiller, Maria Stuart. Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium von Heinrich Heskamp. Paderborn, F. Schöningh, 1884. 192 S. 1,35 M. (Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar VI.)

13. P. Grofs, Die Tropen und Figuren. Ein Hilfsbuch für den deutschen, lateinischen und griechischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Köln, C. Roemke & Cie, 1881. gr. 8. VIII und 282 S. 3,50 M.

Inhalt: I. Ursprung der Tropen und Figuren. II. Die Lehre von den Tropen. III. Die Lehre von den Figuren: 1) Die Wortfiguren: a) Klangfiguren, b) Figuren der Wortwiederholung, c) Figuren der Wortverbindung; 2) die Sinnfiguren: a) Sinnfiguren, welche auf einer Umgestaltung der gewöhnlichen grammatischen Form des Satzes beruhen, b) Sinnfiguren, welche eine weitere Ergänzung oder Verdeutlichung des Gedankens enthalten, c) Sinnfiguren, welche eine Gegenüberstellung von Gedanken enthalten.

Ein wohldurchdachtes und klar disponiertes Buch mit einem äufserst reichhaltigen Material, dessen Auswahl ebenso viel Geschmack wie Sachkenntnis verrät. Wer auf diesem Gebiete eingehendere Studien machen will, darf das Buch von Grofs nicht unberücksichtigt lassen; umgekehrt wird für jeden Lehrer Belebung und Vertiefung des Unterrichts die Folge der Lektüre desselben sein.

14. H. Grewe, Select Reading Lessons. Englisches Lesebuch. Nebst einem Wörterbuche mit Bezeichnung der Aussprache. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel), 1884. IV und 260 S. 2 M.

Ferngehalten sind 1) solche Lesestücke, die nach Inhalt und Form nur für die ersten Schuljahre passen, 2) wirklich schwierige Stoffe, welche den Schülern erst dann geboten werden dürfen, wenn sie durch längere Übung sich einen bedeutenden Wortschatz erworben haben.

15. K. Graeser, Englische Chrestomathie für den Schul- und Privatunterricht. Mit Bezeichnung der Aussprache, erklärenden Anmerkungen und Wörterbuch. Dritte Auflage. Altenburg, H. A. Pierer, 1884. VIII und 264 S. 2 M.

Die 3. Aufl. ist durch einige Anmerkungen vermehrt worden. Im übrigen hat der Herausgeber Anlafs zu Verbesserungen nicht gefunden.

16. J. Schneider, Englisches Lese- und Übungsbuch für Tertia, wie auch für die entsprechende Stufe der Töchter- und Mittelschule. Altenburg, H. A. Pierer, 1884. XI und 244 S. 1,80 M.

Der Herausgeber geht davon aus, dafs so bald wie irgend möglich zum Lesen eines zusammenhängenden inhaltlichen Lesestoffes geschritten werden mufs, und schliefst sich im wesentlichen der Methode an, welche Perthes und Meurer in ihren lateinischen Übungsbüchern befolgen.

17. Niebuhrs Tales of greec heroes. Für Realschulen aus dem Deutschen übersetzt von Sievers. Zweite, umgearbeitete Auflage. Altenburg, H. A. Pierer, 1884. V und 64 S. 16. 1,60 M.

18. O. Willmann, Lesebuch aus Homer. Eine Vorschule zur griechischen Geschichte und Mythologie. Fünfte Auflage. Nebst einer chromolith. und mit Randzeichnungen versehenen Karte. Leipzig, G. Gräbner, 1884. II und 144 S. Geh. ohne Karte 1,20 M, geh. mit Karte 1,60 M und geb. mit Karte 1,85 M.

Die gegenwärtige Ausgabe stimmt mit der vorangegangenen durchgängig überein. Bezüglich der methodischen Behandlung verweist der Verfasser auf seine Schriften „Die Odyssee im erziehenden Unterricht“ 1868 und „Der elementare Geschichtsunterricht“ 1872. Den Bildungsgehalt der homerischen Dichtungen im allgemeinen hat er in seiner „Didaktik als Bildungs-

lehre" I. Teil 1882 mehrfach (vgl. bes. S. 152, 309) berührt. Das längst rühmlich anerkannte Buch dürfte sich nicht nur zur Einführung, sondern auch für Schülerbibliotheken und als Prämienbuch empfehlen.

19. Joh. Langls Bilder zur Geschichte. Ein Cyklus der hervorragendsten Bauwerke aller Kulturepochen in Lichtdrucken nach den Original-Ölbildern. Mit erklärendem Texte. 1. und 2. Lieferung. Wien, E. Hölzel, 1884.

Diese beiden bis jetzt vorliegenden Lieferungen enthalten 6 Bilder aus Ägypten, 3 aus Indien, 1 aus Assyrien und 3 aus Persien. Jedem einzelnen Bilde schliefst sich ein Text an. Jede Lieferung kostet 2 M.

20. Carl Fuchs, Geschichte des Kaisers L. Septimius Severus (Untersuchungen aus der alten Geschichte 5. Heft). Wien, Verlag von Carl Konegen, 1884. VIII und 124 S. 8.

I. Herstellung der Reichseinheit. 1. Erhebungen nach dem Tode des Pertinax. 2. Sieg des Severus über seine Mitbewerber. II. Reformversuche im Osten des Reiches. 1. Der parthische Krieg. 2. Organisatorische Thätigkeit des Severus im Osten. 3. Macht des Plautianus. III. Periode der friedlichen Regierung. 1. Mifshelligkeiten in der Familie des Severus. 2. Pinzipien der inneren Regierung. IV. Der britannische Krieg und das Ende des Severus.

21. Unser Wissen von der Erde. 16 bis 23. Leipzig, G. Freytag (resp. Prag, F. Tempsky), 1884. — Vgl. das Maiheft d. J. IV. Abteilung Nr. 26.

22. H. Köstler, Vorschule der Geometrie. Dritte, vermehrte und teilweise umgearbeitete Auflage. Mit 49 in den Text gedruckten Holzschnitten. Halle a. S., E. Nebert, 1884. 24 S.

Über die 2. Aufl. vgl. diese Ztschr. 1883 S. 46. In der 3. Auflage ist, abgesehen von kleinen Verbesserungen, die Einleitung einfacher gestaltet und den Übungen am Ende des Büchleins eine Anzahl von Fragen aus der Formenlehre beigefügt worden.

23. Moritz Schwalb, Kritik der revidierten Lutherbibel. Berlin, Walter und Apolant, 1884. 36 S. 8. Verf. kommt in dieser seiner „Kritik" zu dem Resultat, dafs die neu revidierte Bibel den gerechten Anforderungen nicht entspricht, und dafs vielmehr ihre Verbreitung ein Unglück für unser Volk sein würde. Er begründet seine Ansicht durch Aufführung von fünf Hauptfehlern der Probebibel, die er mit Beweisen durch viele Beispiele belegt.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Behandlung einer syntaktischen Regel im lateinischen Unterricht auf dem Grunde der Herbartschen Didaktik.

In dem folgenden Versuche, die Behandlung einer syntaktischen Regel nach Herbartschen Grundsätzen darzulegen, soll nicht etwa eine neue Methode des Lateinunterrichts empfohlen werden. Wer wie der Verf. überzeugt ist, dafs allgemein herrschende Unterrichtsmethoden wie unsere jetzige nicht aus subjektivem Belieben hervorgehen, sondern eine historische Berechtigung in sich tragen, für den kann es sich nicht darum handeln, vermittelst irgend einer didaktischen Theorie etwas Neues an die Stelle des Alten zu setzen. Wohl aber dürfte es sich verlohnen, die Grundgesetze des Lehrens, wie sie H. nach meiner Überzeugung im wesentlichen endgiltig festgestellt hat, mit der heutigen Praxis zu vergleichen, zu zeigen, wie dieselben darin zur Anwendung kommen und inwiefern vielleicht durch ihre konsequente Befolgung manche dem üblichen Verfahren anhaftende Übelstände zu vermeiden sind. Einige theoretische Erörterungen möge man der Notwendigkeit, den eingenommenen Standpunkt zu rechtfertigen, zu gute halten.

Unsere Aufgabe sei also die Behandlung einer syntaktischen Regel. Hier erhebt sich sogleich eine theoretische Frage: Sollen wir, wie man zu sagen pflegt, induktiv oder deduktiv verfahren, sollen die Beispiele oder die Regel vorangehen? Der letztere, als grammatistische Methode bezeichnete Weg erfährt in dem Referate Fricks[1]) S. 77 eine ziemlich allseitige Verurteilung. Man wünscht Grammatiken nur in Beispielen nach dem Vorgange Meierottos. Dadurch würden wir etwa auf den Standpunkt des

[1]) Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Berlin 1883.

Verf.s der Schrift über nationale Erziehung gelangen: „Hat der Schüler die elementare Formenlehre inne, so lege man alle Grammatik bei Seite und lasse ihn seine Grammatik sich selber machen, d. h. man gebe ihm eine möglichst grofse Fülle des Konkreten, leite ihn an, das Gleichartige herauszusuchen und sich so allmählich eine reiche Sammlung von Vorstellungen in seinem Innern anzulegen, endlich lasse man ihn den Abstraktionsprozefs selbst ausführen".

Hier hätten wir schon die drei ersten der vier H.schen Formalstufen: 1) Klarheit des Einzelnen, 2) Association des Gleichartigen und 3) die Anfänge zur Bildung eines Systems durch Abstraktion einer Regel. Allein abgesehen von dem Zurücktreten der beiden letzten Stufen ist die Sache undurchführbar. Man müfste eine grammatisch präparierte Lektüre geben, wollte man einige Garantie der Vollständigkeit haben, und die dürfte mancher dem Quartaner doch noch weniger zumuten als den vielgeschmähten Cornel[1]). Im Privatunterricht mag dies Verfahren bis zu einem gewissen Grade durchführbar sein, mit der in unserm öffentlichen Schulwesen unerläfslichen Forderung gleichmäfsiger Leistungen ist es unvereinbar.

Es kommt noch ein anderer Punkt hinzu, der von den Verteidigern der induktiven Methode zu wenig beachtet wird. Eine Regel ist der Ausdruck eines Allgemeinen in doppelter Hinsicht: 1) fafst sie das Allgemeine in den einzelnen Erscheinungen der gesprochenen oder geschriebenen Sprache zusammen, wie sie objektiv dem Forscher vorliegt; 2) ist sie die äufsere, in das denkende Bewufstsein erhobene Darstellung der bestimmten Art und Weise, wie die Seele in einer Reihe gleichartiger Fälle in der Sprache funktioniert. Es sei gestattet, diesen einer bestimmten Regel psychisch korrespondierenden Zustand, den man meist als Sprachgefühl bezeichnet, im Gegensatz zu der äufseren Form der Sprache als innere Sprachform[2]) zu bezeichnen und darunter also den einer Regel adäquat bestimmten Trieb der sprachlichen Thätigkeit zu verstehen.

Diese innere Sprachform besitzt der Mensch in seiner Muttersprache. Ein System solcher inneren Sprachformen liegt in seiner Seele für den Gebrauch bereit, und unbewufst, blofs von dem Sprachgefühl geleitet, wendet er sie so richtig an wie Hand und Fufs, Auge und Ohr. In seiner eigentlichen Muttersprache, dem heimischen Dialekt, spricht auch der Ungebildete bekanntlich richtig.

Werden nun durch Anwendung grammatischer Kategorieen diese inneren Sprachformen auf Regeln zurückgeführt, so wird der Sprachbesitz ein bewufster. Man kann also die innere Sprachform besitzen ohne das äufsere, bewufste Gesetz, wie in der Muttersprache oder der durch blofsen Gebrauch erlernten fremden

[1]) Vergl. Schmids Encykl. Bd. IX: Eckstein, Der lat. Unterricht.
[2]) Der Ausdruck ist in etwas weiterem Sinne gebraucht als bei Lazarus, Leben der Seele, Geist und Sprache. S. 112.

Sprache. Umgekehrt wäre es denkbar, dafs sich jemand die Regeln der Sprache, ihre äufseren Gesetze, aneignete, ohne die innere Sprachform zu haben, ohne die Regeln anwenden zu können. Kurz, die eine Sprachform wird nicht durch die andere angeeignet, der Besitz der einen involviert nicht den der andern.

In der Muttersprache ist natürlich weiter nichts nötig, um zu einem bewufsten Sprachbesitz zu gelangen, als die bereits erworbenen inneren Sprachformen durch Anwendung von grammatischen Kategorieen in Regeln zu fassen. Der analytische Weg, das Verfahren, die Regeln aus konkreten Beispielen abzuleiten, ist hier selbstverständlich und wird mit Recht als der einzig zulässige angesehen. Anders liegt aber die Sache auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts, und man kann das Verfahren bei dem deutschen Unterricht in den Volksschullehrerseminarien nicht ohne weiteres dafür als Muster hinstellen[1]). Hier soll die äufsere, in der Regel ausgedrückte Sprachform und aufserdem auch die innere angeeignet werden. Allerdings mufs die Induktion vorangehen, denn nur an dem Hören und Lesen der fremden Sprache entwickelt sich die innere Sprachform, bildet sich das Sprachgefühl. — Allein — und das ist der Punkt, den die Verteidiger des induktiven Verfahrens aufser Acht zu lassen scheinen — es reicht nicht aus. Denn abgesehen davon, dafs die Induktion immer nur eine unvollkommene sein kann, würde selbst eine weitgehende Induktion nicht genügen, um die korrekte Anwendung zu sichern. Das durch Lektüre oder sonst gegebene Beispiele in der fremden Sprache gebildete Sprachgefühl wird stets schwächer bleiben als das der Muttersprache. Bei der Anwendung drängt sich das letztere als das stärkere vor und trägt in dem Falle, dafs beide im Gegensatze stehen, den Sieg davon. Wir halten daher das, was Lattmann[2]) die Kombination der methodischen Prinzipien nennt, für das richtige Verfahren, so dafs also eine möglichst reichhaltige Induktion die apperzipierenden Vorstellungen für die Anwendung zu schaffen hat, die Sicherheit aber durch die Übung erzielt wird. Die ältere Methode ersetzte diese Übungen durch den reichlichen mündlichen Gebrauch der Sprache, die Konversation, und erzielte durch diese in Verbindung mit einer umfänglichen Induktion durch Lektüre und Memorieren ohne viel Grammatik eine Sicherheit, auf die man heute mit einigem Neid zurückblickt. Die Übung mufs eben dem an sich noch schwachen Sprachgefühle der fremden Sprache die Kraft geben, sich gegen das der Muttersprache zu behaupten. Auf diesem Grunde ruht auch die Berechtigung der Übungsbücher Spiefs, Ostermann, Plötz und ähnlicher. Entsprächen sie nicht trotz ihrer namentlich von Anhängern der

---

[1]) Vergl. Frick S. 80 des erw. Referats.
[2]) Programm Clausthal, Ostern 1882.

H.schen Pädagogik scharf gerügten Mängel[1]) einem wirklichen Bedürfnis, so würden sie sich schwerlich der allgemeinen Verbreitung erfreuen.

Wir wünschen daher für die syntaktische Regel eine vorausgehende Induktion zur Herstellung der apperzipierenden Vorstellungen für die Übung, nicht für das Verständnis der Regel als solcher und erkennen die Bestrebungen, die solche Apperzeptionsvorstellungen zu geben und zu verstärken imstande sind, als sehr berechtigt an. Die Art, wie Lattmann in seinem Elementarbuche für Sexta und seinem Lehrbuche für Quinta das Pensum der folgenden Klasse vorbereitet, entspricht durchaus dieser methodischen Forderung. Wie Lattmann mit besonnenem Urteil das Richtige in der Methode von Hamilton und Jacotot zu verwerten sucht, so hat Fries in dem bekannten Eutiner Programm von 1881 den Versuch gemacht, das Brauchbare in Ruthardts Methode nutzbar zu machen. In einem zweckmäfsigen Memorieren müssen wir entschieden eine schätzbare Erweiterung und Kräftigung der Induktion erblicken.

Allerdings mufs betont werden, dafs das methodische Verfahren, welches man als Induktion bezeichnet, eben nur die Ansätze der inneren Sprachform, die nachher bei den Übungen als apperzipierende Vorstellungen wirken, geben kann, und dafs diese Ansätze erst durch methodische Übung zur Sicherheit und Klarheit gebracht werden müssen. In der strengen Wissenschaft hat die Induktion eine andere Bedeutung, sie dient dazu, die Richtigkeit eines Gesetzes zu beweisen. Es scheint aber, als ob man die hervorragende Wertschätzung, die das induktive Verfahren dort mit vollem Recht geniefst, stillschweigend auch auf dasjenige didaktische Verfahren überträgt, dem man in einseitiger Berücksichtigung der receptiven Thätigkeit bei Erlernung der Sprache den gleichen Namen giebt. Denn offenbar ist das Aneignen der inneren Sprachform durch Übung, d. h. durch Übersetzen in die fremde Sprache, ebenso richtig Induktion zu nennen. Zudem scheint man öfter auch das analytische Verfahren, die Methode, die Regel nicht dogmatisch zu überliefern, sondern aus einzelnen Beispielen zu abstrahieren, für identisch mit der sogenannten induktiven Methode zu halten. Allerdings mufs die Analysis den Abschlufs der Induktion bilden, doch ist eine Analysis ohne Induktion recht gut denkbar, es sei denn, dafs man in den wenigen zur Analysis verwandten Beispielen schon eine Induktion erblickt. Die Analysis führt zum Verständnis der äufseren Sprachform, der Regel, die Induktion zur Aneignung der inneren Sprachform. Die Analysis bildet die Ergänzung der Induktion, wenn es darauf ankommt, die Regel zu entwickeln; hat man diese Absicht nicht, so fällt die Analysis weg.

---

[1]) Frick a. a. O.; Günther, Jahrb. für wissensch. Pädagogik 1881.

z. B. wenn jemand eine fremde Sprache lediglich um des praktischen Gebrauchs willen durch den Usus lernt. Wenn man eine künstliche Induktion durch zurechtgemachte Beispiele, Satzpräparate, wie Lattmann sie passend nennt, die dem Schüler statt der lebendigen Sprache und eines packenden Inhalts tote Abstraktionen geben, mit vollem Rechte verwirft, so kann die Induktion nie so vollständig sein, dafs die innere Sprachform hinreichend erstarkt, sie verlangt Ergänzung durch die Übung.

Von der Quarta an tritt in der Regel die Lektüre eines lateinischen Schriftstellers und damit eine fortgesetzte, naturgemäfse Induktion ein, die durch Memorieren von Ausdrücken und geeigneten Stellen sowie durch Lateinsprechen verstärkt werden kann. In diesem Sinne hat das letztere seine methodische Bedeutung; vergl. Eckstein, Der lat. Unterricht, in Schmids Encykl. und Lattmann, Programm von Clausthal 1882.

Den Hauptschaden unseres lateinischen Unterrichts hebt der Erlafs der preufsischen Unterrichtsbehörde vom März 1882 richtig hervor. Er liegt in der Überhäufung des Schülers mit Regeln. Es wird weniger Latein als Regeln über den lateinischen Sprachgebrauch gelernt, die Übungsbücher sind dem Beispiele der Grammatiken meist gefolgt; darin liegt der eine Grund der Unsicherheit, die man so oft beklagt. Ein zweiter ist der, dafs die Übungen, weil nicht durch ausreichende Induktion vorbereitet und dem Stoffe und der Sprache nach dem Schüler oft fernliegend (er mufs sich ja erst auf dieselben präparieren), meist zu schwer sind. Durch das Anhören falscher Übersetzungen wird das Sprachgefühl gestört und verwirrt, und der Schüler gewöhnt sich an Fehler. Das Zusammenpacken des heterogensten und das Interesse des Schülers geradezu vernichtenden Stoffes ist ferner oft und mit Recht gerügt worden. Lattmann sucht diese Fehler zu vermeiden, indem er als Inhalt die alte Sage und Geschichte und als Sprachstoff stets die Lektüre der vorhergehenden Klasse benutzt. Wenn diese Übungen einmal nach einem Buche angestellt werden sollen, so ist dies allerdings der einzige Weg. Allein Verf. hält dies mit Schrader und Eckstein[1]) für überflüssig und erkennt des letzteren These 4: „Die Übersetzungen aus der Muttersprache sind mehr mündlich zu machen als schriftlich, die dabei bis jetzt gebrauchten Hülfsbücher gehören nicht in die Hände des Schülers“ als berechtigt an. Man hat neuerdings die Einzelsätze vermieden und giebt zusammenhängende Stücke. Für die Lektüre aus dem Lateinischen mit vollem Rechte. Aber für die Übersetzungen aus der Muttersprache genügen zusammenhängende Stücke nicht, da in ihnen ohne unnatürlichen Zwang die Regel nicht genug zur Anwendung kommen kann.

---

[1]) Vergl. auch Verhandl. der sächsischen D.-K. 1843, Ref. über den lat. Unterricht.

So bleibt denn das mündliche Verfahren durch geeignete, vom Lehrer dem Standpunkte der Klasse entsprechend gebildete Sätze. Als Stoff der Übungen dient ein kürzlich gelesener, sprachlich und sachlich durchgearbeiteter Abschnitt der Klassenlektüre. In der Lektüre mufs das Interesse der Teilnahme hinreichend geweckt sein, um in den mündlichen Übungen über das Stück, wenn auch nicht lebhaft erregt zu werden, doch immer so weit anzuklingen, um die kühle Temperatur der Grammatik etwas behaglicher zu machen. Der Lehrer mufs jede Regel an dem gerade gelesenenen Stoffe einüben können. Diese straffe Konzentration kann natürlich ein Übungsbuch nie bieten.

Die Form der Übungssätze ergiebt sich leicht, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie wir eine fremde Sprache sprechen lernen. Nicht indem wir in gehaltvollen, gedankenreichen Sätzen und zusammenhängender, wohl stilisierter Darstellung reden, sondern indem wir uns über einen bestimmten Gegenstand in leichter Konversation ergehen. Sehr richtig sagt Lattmann a. a. O.: „Sollte nicht die Unbehilflichkeit und Zaghaftigkeit in dem Gebrauche der lateinischen Sprache zum Teil darauf zurückzuführen sein, dafs durch die Masse der inhaltreichen und tiefsinnigen Übungssätze von vornherein die Vorstellung erweckt wird, dafs mit dem Latein auch immer die Gedanken auf Stelzen einherschreiten müssen, und sollte nicht durch Übersetzung der alltäglichsten Gedanken eher das Bewufstsein entstehen, dafs sich in dieser Sprache allenfalls auch denken und sprechen lasse?“ Der Lehrer möge also über einen gelesenen Abschnitt eine solche Konversation führen, die nur den kleinen Umweg durch deutsche Sätze nimmt, oft aber auch eine Antwort auf eine lateinische Frage sein kann. Die Sätze müssen zunächst möglichst kurz und einfach sein, und in jedem mufs die zu erlernende Regel zur Anwendung kommen.

Wir haben z. B. die Regel § 159 im Ellendt-Seyffert (*aequo, iuvo, adiuvo* etc.) in den ersten Wochen des neuen Schuljahres zu behandeln. Vorausgesetzt wird, dafs in Quinta wenigstens die meisten dieser Verba in den lateinischen Lesestücken vorgekommen sind, ohne dafs indes ihre Konstruktion eingeübt oder die Regel entwickelt worden ist. Es seien aufserdem die drei ersten Kapitel des Themistokles absolviert. Unsere Aufgabe ist also eine doppelte: 1) die Aneignung der Regel als Teils des grammatischen Systems und 2) die Entwicklung der der Regel entsprechenden inneren Sprachform als Teils des inneren Sprachsystems. Durch die vorausgesetzte Induktion sind für die innere Sprachform die ersten Ansätze geschaffen, die bei den folgenden Übungen als apperzipierende Vorstellungen wirken. Die früheren Beispiele dienen zugleich mit, um daraus die Regel analytisch zu entwickeln. Der Gang dürfte sich etwa folgendermafsen gestalten:

Erste Stunde:

Die Regel sehen wir zunächst an als ein System von Abweichungen vom deutschen Sprachgebrauche, das methodisch Einzelne ist dann die Konstruktion jedes einzelnen Verbums. Gelernt seien vom Accusativ § 155 und 158, aufserdem noch keine Kasusregeln.

Analytische Entwicklung der Regel:

Welche Regeln vom Accusativ kennen wir bereits? Was haben wir in der letzten Regel für Verba kennen gelernt? Verba intransitiva, die durch Zusammensetzung mit Präpositionen zu transitiven werden. Beispiele dafür. Wir haben neulich den Satz gelesen: *huius enim classis mille et ducentarum navium longarum fuit, quam duo milia onerariarum sequebantur.* Wird angeschrieben und übersetzt. Welche Abweichung vom Deutschen im Relativsatze? Wer kennt noch Sätze mit *sequor*? Beispiele zu wiederholen event. vom Lehrer mit deutscher Übersetzung durch den Schüler. Welche Abweichung vom Deutschen in allen diesen Sätzen? Wenn *sequor* im Lateinischen den Accusativ regiert, was ist es dann für ein Verbum? Welches deutsche Verbum von ähnlicher Bedeutung verbinden auch wir mit dem Accusativ? Begleiten oder verfolgen. (1. Stufe, Klarheit.) Derselbe Gang auch für die übrigen Verba, bei *deficit me* auf die deutsche Übersetzung „es fehlt mir an“, bei *adiuvo* auch auf das Passivum aufmerksam zu machen. Also die Verba, welche im Deutschen intransitiva, im Lateinischen transitiva waren, sind? Werden an die Tafel geschrieben. (2. Stufe, Association.) Welche Regel haben wir also gefunden? Zunächst mit den Worten des Schülers zu geben. (3. Stufe, System.)

Der Regel zur Seite soll auch die innere Sprachform angeeignet werden, deren Elemente durch die vorausgehende Induktion bereits gegeben und nun wieder aufgefrischt worden sind. Wie sich das receptive Thun, welches die Aneignung der Regel zum Zwecke hat, nach den Formalstufen gliedert, so auch das produktive, dessen Ziel die Stärkung der inneren Sprachform ist. Wir sehen hier die innere Sprachform, d. h. also den durch die Regel zum Ausdruck gebrachten psychischen Trieb als das methodisch Einzelne an. Diese, durch die Induktion schon vorbereitet, wird auf die Stufe der Klarheit gebracht zunächst durch Anwendung der Konstruktion in einfachen Sätzen, d. h. solchen, in denen die übrigen Satzkonstruktionen dem deutschen Sprachgefühle nicht widersprechen. Wir schliefsen also noch aus Accus. c. inf., Ablat. absol., Gerundivum und Konjunktionen, auch Relativsätze. Diese ersten Übungen müssen, damit sie rasch absolviert werden und die Aufmerksamkeit der Klasse gespannter bleibe, nur mündlich stattfinden; sie sollen

ja nur eine Art Gespräch sein. Nachfolgende Beispiele, die auf Mustergiltigkeit übrigens keinen Anspruch erheben, sind absichtlich reichlicher gegeben, als der Bedarf einer Stunde erfordert.

I. Übung: Folge uns. Wir werden dir folgen. Wem werden wir folgen? Ahmet tapferen Männern nach. Mir wird geholfen. Man hat uns geholfen. Man wird den Athenern helfen. Man wird euch helfen. Man hätte ihnen geholfen. Themistokles ahmte tapferen Männern nach. Viele Schiffe folgten dem Themistokles. Wollet nicht denen folgen, welche nach Hause weggehen wollen. Themistokles kam den gröfsten Männern an Ruhm gleich. Lafst uns den Athenern nachahmen, welche es gewagt haben, das Vaterland gegen die Perser zu verteidigen. In dem Kriege gegen die Perser wurde den Athenern von den Lacedämoniern geholfen. Den Athenern fehlte es nicht an Schiffen. Dem Xerxes fehlte es an Klugheit. Die Athener folgten dem Rate der Pythia. Die Athener kamen den Persern nicht gleich in der Zahl der Schiffe. Der Führer der Lacedämonier folgte dem Rate des Themistokles. Es wird uns nicht an Schiffen fehlen. Lafst uns nicht vor den Feinden fliehen, sondern lafst uns tapfer für das Vaterland kämpfen. Fliehet nicht vor Anstrengungen und Gefahren. Die Spartaner pflegten niemals vor einem Feinde zu fliehen. Mögest du, o Xerxes, dem Rate der Griechen nicht folgen. Eine grofse Zahl von Sklaven folgte dem Xerxes. Eine grofse Menge von Kriegsschiffen war dem Xerxes gefolgt. Nichts half den Persern die Menge der Schiffe. Die Flotte der Perser folgte den Griechen, welche von Artemisium weggegangen waren. Die Mutter des Themistokles folgte aus Asien ihrem Gatten Neokles nach Griechenland. Themistokles ahmte zuerst schlechten Beispielen nach. Nachher aber kamen ihm wenige an Tüchtigkeit gleich. Themistokles floh als Jüngling die Laster nicht, später folgte er der Tugend. Themistokles, dem Beispiele der berühmtesten Männer folgend, widmete sich ganz dem Staate. Oft half er den Freunden in ihren Privatprozessen. Es fehlte dem Themistokles nicht, wie Thucydides sagt, an Klugheit. Eine Flotte von 1200 Kriegsschiffen folgte dem Xerxes nach Griechenland. Wer wird einer so grofsen Menge von Schiffen entgehen können? Die Athener, dem Rate der Pythia folgend, schützten sich mit hölzernen Mauern. Ahmet, o Jünglinge, dem Leonidas nach, jenem tapferen Könige der Lacedämonier. Dreihundert Spartaner, dem Beispiele des Leonidas folgend, kamen bei Thermopylae um. Die Spartaner, welche bei Thermopylae kämpften, flohen nicht vor Wunden und Tod. (1. Stufe, Klarheit der inneren Sprachform.)

Hiernach wird die Regel nach einem möglichst präzisen, dem Standpunkte des Schülers angemessenen Wortlaut mit Musterbeispiel für die nächste Stunde zum Lernen aufgegeben. (Synthesis.)

Zweite Stunde.

Die gelernte Regel, die jetzt als das methodisch Einzelne gilt, wird abgefragt mit Musterbeispiel. Worin besteht der Unterschied vom deutschen Sprachgebrauch? Zu welchen Verben gehören also die gelernten? Dagegen sind sie im Deutschen? (1. Stufe, Klarheit der Regel.) Welche andere Regel haben wir gehabt über Verba, die im Lateinischen zu transitiven wurden? (2. Stufe, Association.) Kurze Wiederholung sämtlicher Accusativregeln mit Einschlufs der neugelernten. Dadurch erhält diese ihre Stellung im grammatischen System. (3. Stufe.) Das System wird dann später nach verschiedenen Gesichtspunkten durchlaufen, zunächst in der gelernten Reihenfolge, später nach anderen Gruppierungen, z. B. Verba, die abweichend vom Deutschen konstruiert werden, Impersonalia u. s. w., damit, wenn die ursprüngliche Reihe fest geworden ist, jetzt die Vorstellungen aus dieser Verbindung gelöst und durch Verknüpfungen aller Art leicht verwendbar gemacht werden. (4. Stufe, Funktion oder Methode.) Damit ist das Erlernen der Regel abgeschlossen[1].

Wenn wir die der Regel entsprechende innere Sprachform als methodische Einzelheit betrachten, so haben wir in ihrer Aneignung die erste Stufe (Klarheit) erreicht. Die Sprache als subjektives Können müssen wir ansehen als eine unendlich reiche Verflechtung solcher inneren Sprachformen, die wir in ihrer Einheit als System bezeichnen dürfen. Es gilt also jetzt die zur Klarheit gebrachte innere Sprachform mit den dem Geiste bereits eigenen zu associieren. Die dem Schüler ganz geläufigen Formen, Deklinationen, Konjugationen, sowie die einfachsten syntaktischen Verhältnisse sind bei der Entwicklung der ersten Stufe benutzt, damit sich das noch unbekannte Neue gegen das Bekannte scharf abhebt und desto sicherer eingeprägt wird. Wir müssen also nun die noch weniger geläufigen Formen, d. h. namentlich solche, bei denen das deutsche Sprachgefühl mit dem fremden in Konflikt kommt, mit der neuen Sprachform associieren. Diese sind für den Quartaner, der eben von Quinta gekommen ist, Accus. c. inf., Ablat. abs., Gerundivum, Relativsätze und Konjunktionen. Die Erfahrung lehrt, dafs, wenn die neue Regel in solchen Konstruktionen auftritt, oft desto mehr Fehler gemacht werden, je sicherer man dieselbe eingeübt hat. Denn die neue Vorstellung tritt bei gegebenem Anlafs mit frischer Kraft hervor und hindert die alten, schon etwas verblafsten in ihrer apperzipierenden Thätigkeit. Daher kann der Schüler eine Regel richtig wissen und in einfachen Sätzen gebrauchen, wendet sie aber z. B. in Relativsätzen falsch an. Der übliche, aber oberflächliche Vorwurf der Gedankenlosigkeit oder gar eine Strafe tragen jedenfalls dann

[1]) Eine weitere Anwendung der Regel als des äufseren Sprachgesetzes ergiebt sich später bei der Lektüre und der Korrektur der schriftlichen Arbeiten.

nicht zur Besserung der Sache bei. Es trifft wie öfter den Schüler der Tadel für einen methodischen Fehler des Lehrers. Durch Association gerade dieser schwierigeren Sprachformen mit der neuen werden jene wieder hinreichend gekräftigt, um sich neben der neuen behaupten zu können.

II. Übung: Wem wird es an Mut fehlen, da wir für das Vaterland kämpfen? Es fehlte dem Themistokles nicht an Mut, als die meisten Griechen weggehen wollten. Da Themistokles dem Vater nicht folgen wollte, wurde er von ihm enterbt. Wir haben gelesen, dafs eine Flotte von 1200 Schiffen dem Xerxes folgte. Dafs Themistokles als Jüngling der Schande nicht entgangen ist, ist bekannt. Themistokles sagte, die Athener würden vor den Gefahren der Schlacht nicht fliehen. Wir haben gelesen, dafs die Schiffe der Perser der Flotte der Griechen nachfolgten. Dafs Themistokles an Ruhm den angesehensten Männern gleichgekommen ist, ist bekannt. Die Lacedämonier versprachen, den Athenern zu helfen (dafs sie u. s. w.). Viele glaubten, dafs sie dem Tode nicht entgehen würden. Dafs es dem Themistokles nicht an Klugheit gefehlt habe, erzählt Thucydides. Die Athener hofften, von den Lacedämoniern unterstützt zu werden (dafs sie u. s. w.). Xerxes hoffte, dafs es den Athenern an Schiffen fehlen würde. Man mufs uns helfen. Die Lacedämonier mufsten den Athenern helfen. Man mufs dem Rate des Themistokles folgen. Du mufst mir folgen. Ihr müfst uns nachahmen. Man mufs die Laster fliehen. Man mufs vor den Gefahren des Kampfes nicht fliehen. Wir müssen die Tugend der Athener nachahmen. Ihr müfst das Beispiel des Leonidas nachahmen. Die Athener sahen ein, dafs man dem Rate des Themistokles folgen müsse. Wem müssen wir folgen? Welchen Männern müssen wir nachahmen? Der Rat des Themistokles, dem die Athener folgten, war ihnen sehr nützlich. Die Lacedämonier waren ungewifs, welchem Rate sie folgen sollten. Dafs ein Jüngling die Laster fliehen müsse, ist euch bekannt. Die Lacedämonier sahen ein, dafs man dem Themistokles folgen müsse. Xerxes, dem eine Flotte von 1200 Kriegsschiffen folgte, bekriegte Europa. Die Beispiele, denen du nachahmst, werden dir die Ursache grofser Schande sein. Themistokles bewirkte, dafs es den Athenern nicht an Schiffen fehlte. Die Perser hatten die Lacedämonier bei Thermopylae umgangen, so dafs niemand dem Tode entgehen konnte. Die Flotte der Perser fuhr über das Ägäische Meer, während viele Lastschiffe folgten. Mit Hilfe der Lacedämonier wagten es die Athener, mit den Schiffssoldaten des Königs zu kämpfen. Themistokles sagte, die Athener müfsten dem Rate des Apollo, dafs sie sich und das Ihrige auf die Schiffe bringen sollten, folgen, denn das sei die hölzerne Mauer, die von dem Gotte bezeichnet werde (das werde als . . . bezeichnet). Als das Gerücht von der Ankunft des Königs Griechenland durchdrang, brachten die Athener, dem

Rate des Themistokles folgend, alles Bewegliche teils nach Salamis, teils nach Trözen. (2. Stufe, Association der inneren Sprachformen.)

Es ist klar, dafs mit steigender Kraft und nachdem reichlichere Induktion vorausgegangen ist, die Übung I zurücktritt, ja auf den höheren Stufen fast ganz schwinden kann; dafür ist dann desto intensiver die Übung II zu pflegen, die ohnehin mit dem fortschreitenden Pensum mehr Zeit und Kraft verlangt und sich immer reichhaltiger gestaltet. Auf diese Weise wird die neu erworbene innere Sprachform allmählich in das Sprachsystem eingefügt und die mannigfachsten Verwebungen der Formen unter einander hergestellt. (3. Stufe.) Die vierte Stufe, die Anwendung des so erworbenen Systems der inneren Sprachformen, bilden die Exercitia und Extemporalien.

Das Extemporale darf nicht etwa die Art der Übungssätze wiederholen. Der Lehrer verarbeite einen Abschnitt der Lektüre, der dem Schüler zunächst angegeben werden mag, zu einem lateinisch und deutsch möglichst gut stilisierten Extemporale in kurzen, leichten Sätzen, welches ohne besondere Schwierigkeiten zu zwangloser Anwendung der durchgenommenen Regeln Gelegenheit giebt. Doch erstrecke sich dasselbe allmählich fortschreitend auf gröfsere Abschnitte der Grammatik. Es schadet nichts, wenn aus den Übungssätzen oder der Lektüre einzelnes wörtlich darin wiederholt wird. Auch der schwächere Schüler mufs imstande sein, ein solches Extemporale genügend zu schreiben. Erst dann wird es, was es sein sollte; eine Freude für den Schüler, weil es ihm Gelegenheit giebt, eine neu erworbene Kraft zu bethätigen.

Das sogenannte Übungsbuch sollte dem Schüler nur den Stoff zu häuslichen Exercitien bieten. Es gebe nur zusammenhängende Stücke und schliefse sich inhaltlich in der Weise an die Lektüre an, dafs es dieselbe ergänzt. So würden wir für den Quartaner etwa den Stoff verarbeitet wünschen, den Lattmann in seinem Nepos suppletus gegeben hat, und zwar möglichst im Anschlufs an den aus der Lektüre bekannten Wort- und Phrasenschatz. Nur gröfsere Gruppen von Regeln sind in freier Weise zu berücksichtigen, vor allen Dingen aber nicht Stücke über einzelne Regeln zu geben. Auch das für diese Stufe Notwendige aus Stilistik und Synonymik kann hier und in den Extemporalien angebracht werden. Dafs an die Thätigkeit des Lehrers innerhalb wie aufserhalb der Stunde gröfsere Anforderungen gestellt werden, ist klar. Es könnte vielleicht das Bedenken aufsteigen, als ob es nicht thunlich sei, eine grofse Klasse fast eine ganze Stunde lang mit mündlichen Übungen zu beschäftigen. Der Unterzeichnete hat auch in grofsen Klassen, z. B. einer kombinierten Tertia, die entgegengesetzte Erfahrung gemacht. Jedes Sätzchen bietet dem Schüler eine kleine Aufgabe, die meist auch der Schwächste lösen kann, und nach kurzer Gewöhnung folgt die ganze Klasse mit Interesse. Fühlt der Lehrer, dafs Ermüdung eintritt, so geht er

zu anderem über, läfst vielleicht einen Teil der Übung II schriftlich machen.

Es ist übrigens leicht ersichtlich, dafs diese ganze Art der Behandlung eine Beschränkung des syntaktischen Stoffes auf das Notwendigste gebieterisch fordert. Ausnahmen und vereinzelte Konstruktionen sind erst nach völlig sicherer Aneignung der Hauptregeln zu geben, wenn sie überhaupt nötig sind.

Auf die angegebene Weise bildet die Lektüre das Centrum, um welches sich der ganze lateinische Unterricht gruppiert. Auch das Vokabellernen schliefst sich natürlich aufs engste an dieselbe an. Abgesehen von der festen Konzentration des lateinischen Unterrichts wird vor allem der Geschichtsunterricht der Quarta seinen naturgemäfsen Mittelpunkt im Cornel finden, und der deutsche Unterricht wird in gleicher Weise in der lateinischen Lektüre eine ergiebige Fundgrube für die Aufsätze besitzen. Aufserdem werden diese beiden Fächer Gelegenheit geben, das Interesse der Teilnahme nach den verschiedensten Richtungen hin zu wecken und um die für den Schüler immerhin trockenen grammatischen Übungen noch als Rahmen ein gemütliches Interesse zu legen.

Schleiz. H. Meier.

Über die Vorbildung zum Studium der neueren Sprachen[1]).

In dem Federkriege, der von den Realschulmännern zu Gunsten ihrer Schule und — wenn es auch oft nicht eingestanden wird — gegen das humanistische Gymnasium geführt wird, spielt auch das Anführen von Autoritäten eine grofse Rolle; ja es gehört zu den stereotypen Mitteln, mit denen der Gegner geschlagen werden soll. Diese Autoritätencitate zerfallen in verschiedene Kategorieen. Bald werden Aussprüche von berühmten Männern der Vergangenheit angeführt, die einmal irgend etwas gesagt haben, was sich zum Vorteil der realistischen Bildung, zum Nachteil der humanistischen deuten läfst, unbekümmert darum, dafs das Urteil jener Männer vielleicht sehr unbequem gelautet hätte, wenn sie die jetzige Realschulfrage gekannt und Veranlassung gehabt hätten, ihr Votum über diese abzugeben. Bald werden Geistesheroen wie Goethe, Schiller, Shakespeare u. a. genannt, deren griechische Kenntnisse oder deren Bekanntschaft mit dem Alter-

[1]) Da wir die Erörterung der sog. „Realschulfrage" prinzipiell von unserer Zeitschrift ausgeschlossen haben, so bringen wir nachstehenden Artikel, der mehr eine persönliche Abwehr enthält, mit dem ausdrücklichen Bemerken zum Abdruck, dafs wir für die angeführten Thatsachen die Verantwortlichkeit ausschliefslich dem Herrn Verfasser zuweisen. D. Red.

tum überhaupt auf schwachen Füfsen stand und die dennoch in der Litteraturgeschichte oder anderweitig eine Epoche machende Stellung einnehmen, ohne dafs erwogen wird, ob ihnen der Mangel an antiker Bildung nicht dennoch zum Nachteil gereicht hat und von ihnen selbst bedauert worden ist, sowie dafs geniale Geister an die Fesseln eines normalen Bildungsganges überhaupt nicht gebunden sind, mit dem gewöhnlichen Mafse überhaupt nicht gemessen werden dürfen, und dafs es unstatthaft ist, aus einzelnen Ausnahmefällen Schlüsse auf eine allgemein wünschenswerte höhere Schulbildung zu machen. Wären selbst die genannten Dichterfürsten und andere berühmte Männer frühere Realschüler gewesen, so wäre immer noch die Frage, ob sie durch oder trotz ihrer Realschulbildung sich zu ihrer hohen Stellung emporgearbeitet haben. Die Untersuchung, ob Realgymnasium oder Gymnasium eine bessere oder gleichwertige Vorbildung zum Universitätsstudium gewähre, hat nur mit Durchschnittsmenschen zu rechnen und nur festzustellen, ob für diese die betreffende Vorbildung für die einzelnen Studienarten eine ausreichende und richtige ist oder nicht. Die dritte Gattung von Autoritäten, die mit Vorliebe von den Realschulmännern citiert werden, sind lebende Gelehrte, die sich zu Gunsten des Realgymnasiums geäufsert oder doch sich nicht durchaus ablehnend gegen dasselbe verhalten haben. Sind es Professoren, so pflegen dieselben ihren Kollegen als leuchtende Vorbilder vorgehalten, als Männer hingestellt zu werden, die allein das Richtige erkannt haben, allein der Wahrheit die Ehre geben, während die in gleicher Lage befindlichen, aber in ihrer Ansicht divergierenden Kollegen als von Vorurteilen befangen, von blindem Fanatismus ergriffen oder als ungenügend unterrichtet und inkompetent dargestellt werden. Um den Gutachten der ersteren noch mehr Gewicht zu verleihen, werden dieselben nicht selten auch als Gelehrte in den Himmel erhoben, während sich die übrigen dann und wann in ihren wissenschaftlichen Leistungen Abzüge gefallen lassen müssen. Es ist selbst nicht mehr ohne Beispiel, dafs nicht die wissenschaftliche Persönlichkeit der Professoren, die Qualität ihrer Vorlesungen, der Grad ihres Entgegenkommens den Studierenden gegenüber für die Wahl der Universität entscheidend sein sollen, sondern ihre Stellung zur Realschulfrage! Da ich zu der Gattung der Verfehmten gehöre, so enthalte ich mich jeder Qualifikation dieses Verfahrens; jedenfalls befinde ich mich mit denen, die gleiches Schicksal mit mir teilen, in der glücklichen Lage, keines Trachtens nach den Eulogien der Realschulmänner verdächtig zu sein. Haben diese Berater der studierenden Jugend aber auch bedacht, dafs sie ihre Freunde unter den Docenten durch ihre Ratschläge in den schlimmen Verdacht bringen können, als trachten d i e s e nach ihrem Lobe, und dafs sie dieselben dadurch zwingen, rückhaltender mit ihrer Fürsprache für die Realschule zu verfahren?

Unter allen Umständen gehört mehr Überzeugungsfestigkeit dazu, einer geschlossenen feindlichen Phalanx gegenüber für seine Ansicht offen einzutreten, als mit dem Bewufstsein, für die Äufserung seiner Meinung durch emsige Empfehlungen in allen möglichen Zeitschriften, Broschüren und Zeitungsartikeln auf das verschwenderischste belohnt zu werden.

Zu den Autoritäten, die wegen ihrer Äufserungen zur Realschulfrage mit besonderer Vorliebe in den Realschulschriften ihren Fachgenossen als glänzende Musterbeispiele vorgeführt werden, gehören seit einiger Zeit meine Spezial-Kollegen Kissner, Stimming und Stengel, die sich dahin ausgesprochen haben, dafs die Realgymnasialbildung für ein erfolgreiches Studium der neueren Philologie genüge. Von dem an erster Stelle genannten ist mir eine derartige gutachtliche gedruckte Äufserung nicht bekannt; ich kann mir darum auch kein Urteil über die Beweggründe seiner Ansicht bilden und bin selbst im Zweifel darüber, ob die Realschulmänner ihn wirklich unbedingt zu den Ihrigen rechnen dürfen. Von Stimming liegt ein an Koll. Stengel gerichteter Brief vor, der im Päd. Arch. XXIV S. 224 abgedruckt ist. Ebd. S. 217 ff. verbreitet sich auch Stengel ziemlich ausführlich über die Gründe seines Votums zu Gunsten des Realgymnasiums. Dafs den Ansichten dieser drei Männer die der Koll. Tobler, Zupitza, Körting, Kölbing, Trautmann gegenüberstehen, kann ich als bekannt voraussetzen; auch die Fachkollegen W. Foerster, Gröber, Konrath, Suchier, Ten Brink und gewifs noch mehr stehen nicht auf Seiten des Realgymnasiums. Die süddeutschen und österr. Kollegen haben keinen Grund und weniger Gelegenheit, sich ein Urteil über den Wert der Realgymnasialvorbildung für ihr Fach zu bilden, da an ihren Universitäten Realgymnasiasten zum Studium desselben nicht zugelassen werden, in Österreich Realgymnasien mit Latein überhaupt nicht existieren. Immerhin steht fest, dafs die genannten drei Realschulfreunde unter ihren Fach-Kollegen durchaus in der Minderheit sind, und es läfst sich voraussetzen, dafs auch die Mehrheit für ihre entgegenstehende Meinung nicht ohne gute Gründe ist. Von Zupitza (in dieser Ztschr. 1883 S. 1 ff.), Körting, Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen, Heilbronn 1882, S. 9 ff., Trautmann, Anglia V 2, Kölbing, Englische Studien VI 268, und dem Schreiber dieses, Ztschr. f. neufranzös. Spr. u. L. IV² 9 ff., sind solche Gründe mehr oder minder ausführlich auch litterarisch geltend gemacht worden. An Widerlegungsversuchen gegen sie hat es natürlich nicht gefehlt; deren Verfassern fehlte aber mehr oder minder die nötige Kompetenz zu einer rein sachlichen Diskussion; das Elaborat Dankers, Die Realgymnasien bezw. Realschulen I. O. und das Studium der neueren Sprachen, Kassel 1883, verdient nur citiert zu werden als Beweis, wie schwer es manchem früheren Realgymnasiasten wird, sich der Mängel seiner Vorbildung bewufst zu werden und einen

klaren Einblick in die Anforderungen seines Studienfaches zu gewinnen.

Es liegt nicht in meiner Absicht, hier ausführlich zu erörtern, warum für das Studium der neueren Philologie die vorzuziehende Vorbildungsanstalt das Gymnasium und nicht das Realgymnasium ist. Nur Stengels citiertem Artikel im Pädag. Arch. soll hier mit einigen Worten entgegnet werden, weil derselbe in der Realschuldiskussion mehr Staub aufgewirbelt hat, als vielleicht notwendig war, und weil einige darin niedergelegte Äufserungen vielfach als unanfechtbare Wahrheiten ausposaunt werden und Gemeinplätze zu werden drohen.

Stengel beschäftigt sich a. a. O. vorzüglich mit Widerlegung von Zupitzas oben genanntem Aufsatz und, in nicht allzu geschmackvoller Weise, mit dem bekannten Votum der Kieler philosophischen Fakultät gegen die Zulassung von Realschulabiturienten zum Studium der neueren Philologie. Die Abwehr Stengels gegen Zupitzas Ausführungen kann ich keine besonders glückliche nennen. Der ganze Standpunkt, den er der ihm vorliegenden Frage gegenüber einnimmt, scheint mir ungerechtfertigt. Stengel ist schon damit zufriedengestellt, wenn der Studierende allenfalls diejenige Reife in seinen Hauptfächern erwerben kann, die ihn zur Anfertigung einer Promotionsschrift und zu einer erfolgreichen Ablegung des Staatsexamens befähigt. Es ist doch aber gewifs keine zu hohe Anforderung, wenn wir Neuphilologen, wie die Vertreter aller übrigen Fächer, von den Studierenden eine solche Vorbildung verlangen, die ihm zum Verständnis und zur Ausführung jeder in seiner Wissenschaft liegenden Aufgabe befähigt, soweit es sich vicht um ganz abgelegene Gebiete handelt, und wenn wir neben der fachlichen Reife auch eine möglichst weitgehende allgemeine humanistische Bildung verlangen, durch die ihm ein tieferes Verständnis auch seiner Hauptdisziplinen erschlossen wird. St. klingt es paradox, dafs viele Realschüler nicht genug Latein verstehen, um die englische Philologie mit der erforderlichen Gründlichkeit zu treiben. Ist es aber vielleicht auch paradox, wenn ich, um in meinem Fache zu bleiben, z. B. von einem Lehrer, der Boileaus Satiren oder Episteln auf der Schule zu erklären hat, wenigstens eine solche Bekanntschaft mit Horaz verlange, wie sie wohl der Gymnasiast, nicht aber der Realgymnasiast besitzt? Und giebt es nicht ähnliche Fälle auch für das Neuenglische? Wird ein Lehrer, der Horaz nicht gelesen hat, den Geist, den Wert der Boileauschen Dichtungen wirklich in derselben Weise erfassen und seinen Schülern zum Bewufstsein bringen können, wie der, welcher sich Jahre lang mit Horaz beschäftigen mufste, in seine Dichtung in der empfänglichen Jugendzeit eingeführt worden ist? Es genügt doch wohl zum Verständnis von Boileau nicht, dafs man aus Kommentaren die Entlehnungen anführt, die er seinem lat. Vorbilde entnommen hat. Soll man von den Lehrern nicht verlangen

dürfen, dafs sie selbst die Fähigkeit besitzen, aus eignen Kenntnissen ihren Schulschriftsteller nach jeder Richtung zu verstehen und zu kommentieren? Und ist selbst der Realgymnasiast, der gewissenhaft im vorliegenden und in anderen Fällen ad hoc als Lehrer lernt, was der Gymnasiast bereits mitbringt, diesem gleichwertig und nicht in derartigen Fällen zur Flickarbeit verurteilt? Sollen wir solche Lehrer allgemein und gar auf Gymnasien unterrichtend wünschen? Liegen nicht ferner gerade in den neufranzösischen und neuenglischen Schulautoren hunderte von Anspielungen und Nachbildungen von antiken, lateinischen und griechischen, Autoren vor, die der ehemalige Gymnasiast ohne weiteres erkennt und versteht, die der frühere Realgymnasiast aber entweder übersieht oder erst aus einem Kommentar erfährt, den er selbst aus eignen Mitteln zu geben aufserstande ist? Auch die deutschen Philologen an den Universitäten verlangen von den Studierenden ihres Faches gymnasiale Bildung mit gutem Recht. Ein volles Verständnis unsrer neuhochdeutschen klassischen Litteratur wird niemand gewinnen, der nicht wenigstens so viel Kenntnis der antiken mitbringt, wie der Gymnasiast, der mit ihr zugleich die Anregung und die bessere Befähigung zu intensiverer Beschäftigung mit dem Altertum als Aussteuer besitzt. Gilt nicht aber dasselbe auch für die kl. Litteratur Frankreichs und Englands?

Doch von dem Studium der neueren Litteraturen handelt St. ebenso wenig, wie von der für Neuphilologen wünschenswerten allgemeinen humanistischen Bildung. Sein Interesse ist ausschliefslich der mittelalterlichen Philologie zugewandt, für welche Bekanntschaft mit der antiken kl. Litteratur allerdings in geringerem Umfange erforderlich ist, die aber nur einen Teil der neuphilologischen Fachbildung ausmachen soll und, besonders auch mit Rücksicht auf die Schule, durchaus nicht den wichtigsten Teil. Das Alt- und Mittelfranzösische, Alt- und Mittelenglische mufs für die künftigen Lehrer, und auch für den Universitätsunterricht, immer nur Mittel zum Zweck bleiben. Aber selbst in der Beschränkung, die St. in seiner Erörterung a. a. O. sich auferlegt, können wir ihm nicht beistimmen. Es mag ja richtig sein, dafs die meisten Realschulabiturienten Greins Sprachschatz und Stratmanns Old English Dictionary mit verhältnismäfsiger Leichtigkeit benutzen können. Dem Gymnasiasten wird dies aber noch leichter fallen. St. gesteht selbst: „Ein ander Ding ist es schon mit der Ausbeutung der alten lateinisch-englischen Glossen“ und fragt: „Ist denn ein selbständiges Studium dieser Quellen seitens der Mehrzahl der Studierenden eine Notwendigkeit, und wird nicht der für diese Spezialität sich interessierende Realschüler auch imstande sein, sich in dieselben hineinzufinden?“ Zugegeben, dafs das Studium dieser Quellen durchaus nicht notwendig ist, so bleibt doch wünschenswert, dafs die englischen Fachphilologen wenigstens eine unbezweifelbare Befähigung dazu besitzen, und auch diese

für die Realschüler eingeräumt, so bleibt noch immer die bessere Befähigung des Gymnasiasten übrig. Wenn es sich nun um die Frage handelt, welche Vorbildung ist die vorzüglichere, und wenn diese vorzüglichere auf Seiten der Gymnasiasten liegt, sollen wir sie dann der des Realschülers nicht voranstellen, der für eine gar nicht so geringe Zahl von seinem Fachstudium inneliegenden Fragen und Arbeiten entweder eine geringere oder auch gar keine Vorbereitung entgegenbringt? Interessiert sich der Realschulabiturient übrigens überhaupt für wissenschaftliche Fragen, bei denen gerade für ihn besondere Schwierigkeiten zu überwinden sind? Warum erscheinen keine Dissertationen über spätlateinische Texte oder über Fragen, zu denen griechische Kenntnisse erforderlich sind? Weil die grofse Mehrzahl unserer neuphilologischen Promovenden Realgymnasiasten sind und diese allen derartigen Untersuchungen aus dem Wege gehen. Es soll ihnen auch kein besonderer Vorwurf daraus gemacht werden: sie haben von ihrer Schule zu viel Sinn für das Praktische mitgebracht, um sich den Zugang zur Erlangung der akademischen Doktorwürde unnütz zu erschweren. Bringt aber dieses konsequente Ausweichen vor bestimmten wissenschaftlichen Fragen nicht eine gewisse Einseitigkeit im Ausbau unserer Wissenschaft zu Wege, oder haben wir darin etwa eine besonders erfreuliche Erscheinung zu sehen? Was ist ferner damit gewonnen, wenn man feststellt, auch der Realschulabiturient kann bei dem nötigen Fleifs und der nötigen Energie diese und jene schwierige Aufgabe lösen? Ein tüchtiger Mensch braucht nicht einmal das Realgymnasium besucht zu haben, um es zum angesehenen Gelehrten bringen zu können. Stengel hat mehr als einen früheren Elementarschüler unter seinen Zuhörern gehabt, der es schliefslich dahin gebracht hat, eine erträgliche Dissertation zu schreiben. Sollen wir daraus folgern, dafs die Elementarlehrerbildung als Vorbildung zu einem erfolgreichen und gründlichen Studium der neueren Philologie genüge, dafs Elementarlehrer daher zum Studium dieser Disziplin ganz allgemein zuzulassen seien, und dafs, wenn sie dieses und jenes von den Vorlesungen nicht verstehen, der Fehler an dem Docenten liegt, der seinen Vortrag nicht nach dem Niveau seiner Hörer richtet?

Nach St.s Ansicht fällt weiterhin die Unbekanntschaft der Realschüler mit dem Griechischen „wenig ins Gewicht". Ich habe den betreffenden Passus in St.s Artikel erst wiederholt lesen müssen, ehe ich mich überzeugen konnte, dafs ein Fachkollege wirklich dies habe drucken lassen können. St. steht hierin in diametralem Gegensatze wohl zu allen seinen Fachgenossen; denn ich kann mir nicht denken, dafs noch ein zweiter dieses Dictum unterschreiben werde. Leider unterläfst St. eine auch nur einigermafsen acceptable Begründung desselben; was er zur Stütze seiner Behauptung anführt, besteht darin, dafs er keine innere Notwendigkeit anzuerkennen vermag, „bei der englischen Grammatik in

umfangreicher Weise auf das Griechische zu exemplifizieren, dafs sich die meisten Erscheinungen der englischen und französischen Sprache so erläutern lassen, dafs sie für Realschüler und Gymnasiasten leicht verständlich werden.“ Gewifs, man kann französische und englische Grammatik mit einem Grade von Wissenschaftlichkeit auch so vortragen, dafs nicht einmal Lateinkenntnis beim Zuhörer vorausgesetzt wird. Kann man aber daraus folgern, dafs Lateinkenntnis für den neueren Philologen wenig ins Gewicht fällt? Der Wert des Griechischen für den Neuphilologen beruht aber doch nur zum kleinsten Teile in der Möglichkeit, es zur Erläuterung grammatischer Fragen verwenden zu können.

Des weiteren stellt St. seine Erfahrungen in Betreff der allgemeinen geistigen Reife der Realschulabiturienten denen Zupitzas gegenüber und erwähnt die günstigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Staats- und der philosophischen Doktorprüfungen in Marburg. Hier steht Erfahrung gegen Erfahrung, und als positives Resultat bleibt nur, dafs ein sicheres allgemeines Urteil über die von Gymnasial- und Realschulabiturienten erlangte geistige Gesamtreife sich überhaupt nicht fällen läfst. Man wird am besten thun, sich an die für die Abiturienten bei den Anstalten zur Erlangung von Reifezeugnissen vorgeschriebenen Bestimmungen wie überhaupt an den Lehrplan der beiden Anstalten zu halten: man wird dann immer finden, dafs das humanistische Gymnasium besser für humanistische Studien vorbereitet, während das Realgymnasium eine etwas weitergehende Vorbereitung für das Studium der exakten Wissenschaften gewährt, und die Folgerung wird dann immer nur die sein können, dafs für ein erfolgreiches philologisches Studium die Vorbildung des Gymnasiums der des Realgymnasiums überlegen ist. An diesen Ergebnissen können alle Statistiken, alle vermeintlichen und wirklichen Einzelerfahrungen nichts ändern.

Seinen Hauptentscheidungsgrund für das Realgymnasium hebt St. bis zuletzt auf, und dieser Grund entspringt dem Nützlichkeitsprinzip. Es ist kein Zufall, wenn St. gerade mit diesem Argument bei den Realschulmännern Eindruck gemacht hat. St. geht von der Behauptung aus: nur wenige befähigte Gymnasiasten widmen sich dem Studium der romanischen und englischen Philologie; das Hauptkontingent der Studierenden dieser Fächer liefern Realschüler, an diese müssen wir uns also halten, wenn wir einen umfangreicheren Betrieb unseres Studiums wünschen. Mir scheint hier eine Verwechselung von Ursache und Wirkung vorzuliegen. Dafs vor 10 (12) Jahren das Studium der neueren Philologie nur wenig betrieben wurde, liegt nicht daran, dafs damals noch keine Realschüler studieren durften, sondern daran, dafs damals an vielen Universitäten noch gar keine Vertreter dieses Faches vorhanden waren, dafs in den Staatsprüfungen zumeist keine philologischen Kenntnisse von den „Neusprachlern“

verlangt wurden, die Examinatoren selbst keine romanischen oder englischen Philologen waren. Woher sollte das Interesse für diese Wissenschaft bei den Studierenden erwachen, wenn sie keine Vorlesungen darüber hören konnten, ihnen keine Anregung zu diesen Studien gegeben wurde, keine Prüfung sie verlangte? Die Hebung oder genauer der regere Anbau unseres Faches beginnt mit der Errichtung von neuphilologischen Professuren an der Mehrzahl der Universitäten in Zusammenhang mit dem gröfseren Bedürfnis nach Lehrern der neueren Sprachen, das durch die Begründung einer Menge von Realschulen I. und II. Ordnung namentlich anfangs der siebenziger Jahre sich stärker als je vorher einstellte. Wäre nicht ziemlich gleichzeitig mit der durch die neuen Professuren ausgesprochenen Courfähigkeit unseres Faches auch die Zulassung der Realschüler eingetreten, so unterliegt es keinem Zweifel, dafs, angelockt durch die sichere Aussicht auf baldige gute Anstellung, gereizt durch die Neuheit des Faches und die Fülle von dankbaren Aufgaben, die es bietet, sich eine gröfsere Anzahl auch begabterer Gymnasiasten diesem Studium gewidmet hätte, als thatsächlich infolge der Konkurrenz mit den Realschülern und der von mir Ztschr. f. nfr. Spr. IV² 12 entwickelten Ursachen der Fall ist. Immerhin ist die Zahl der Gymnasiasten, die unser Studium ergreifen, keine so geringe mehr wie vor Jahren; immer seltener werden auch diejenigen, welche, nachdem sie in einem andern Fache Schiffbruch erlitten, sich dem unseren zuwenden, aus dem einfachen Grunde, weil sie bei uns mit ebenso viel Schwierigkeiten zu kämpfen haben, weil von uns ebensoviel Fleifs und Kenntnis erfordert wird wie bei den übrigen historisch-philologischen Disziplinen. So weit ich es übersehen kann, würde die Zahl der jetzt neuere Philologie studierenden Gymnasiasten durchaus dem Bedürfnis nach Lehrern der neueren Sprachen genügen; es wäre also gerade jetzt, wo, wie St. konstatiert, eine „ungesunde Überschwemmung“ unserer Disziplin von Seiten der Realschule vorhanden ist, und wo die Aussicht auf Anstellung für Neuphilologen immer geringer wird, der günstigste Zeitpunkt, die Berechtigung der Realschüler zu unserem Fachstudium zurückzuziehen, die ja doch nur dadurch möglich wurde, dafs es vor etwa einem Decennium an vielen Universitäten noch keine neuere Philologie, sondern nur Sprachmeisterei gab. Sollte jetzt von neuem durch die Universitäten votiert werden, jetzt, wo an allen preufsischen Universitäten ordentliche Vertreter unseres Faches vorhanden sind und wo man viel besser über die Realschüler und die zu unserem Fache notwendige Vorbildung zu urteilen versteht als früher, so würden die Voten, glaube ich, viel weniger günstig ausfallen als zu einer Zeit, wo unser Fach noch nicht als ein wissenschaftliches galt und nach der Art, wie es betrieben wurde, auch meist nicht gelten konnte. St. schlägt vor, um die Überschwemmung unseres Faches zu

hindern, solle man die Realschüler auch zu den übrigen Studienfächern zulassen; ich schlage vor, man solle sie auch nicht mehr zu dem unseren zulassen oder ihnen wenigstens eine Nachprüfung im Lateinischen und Griechischen auferlegen. Die übrigen humanistischen Fächer werden es gewifs als Grund der Zulassung von Realschülern nicht gelten lassen, dafs wir deren zu viel haben; ob eine Beibehaltung der Berechtigung zu den naturwissenschaftlichen Fächern oder eine weitere auch zum Studium der Medizin angezeigt ist, das entzieht sich meiner Beurteilung, aber auch der St.s. Darüber soll nach meinem Dafürhalten eben nur der urteilen, der den Organismus unserer Realgymnasien und das betreffende wissenschaftliche Fach genau kennt, zu dessen Studium eine Berechtigung eintreten soll. So viel ist mir aber unzweifelhaft, wird dem Drängen der Realschulmänner nachgegeben und die volle Gleichberechtigung der Realgymnasiasten dekretiert, so wird dies eine äufserst lebhafte Reaktion gegen diese Berechtigung zur Folge haben, es wird diese Berechtigung nur von kurzer Dauer sein und durch sie nichts erreicht werden, als dafs eine Menge junger Leute in falsches Fahrwasser geraten und zeitlebens unglücklich werden. Das voraussichtliche Resultat wäre kein anderes als die gänzliche Beseitigung der Realgymnasien. Handelte es sich nicht um das Wohl und Wehe vieler Menschen, so stünde ich — um dieser Überzeugung willen — keinen Augenblick an, für eine volle Gleichberechtigung zu stimmen; die Realschulfrage liefse sich so nach meiner Ansicht binnen einiger Jahre auf das radikalste aus der Welt schaffen.

Noch seien mir zur Anlage St.s, a. a. O. S. 222 ff., worin er sich gegen das Votum der Kieler philosophischen Fakultät wendet, einige Bemerkungen gestattet. Nicht dafs, wie St. sich zum Richter, so ich mich zum Anwalt dieser Fakultät machen wollte; aber es ist angesichts des Applauses, den St. mit seiner Interpellation gefunden hat, vielleicht nicht unangemessen, ihn mit einigen Worten auf die Schwäche seiner Position aufmerksam zu machen. Von vorn herein bekenne ich, dafs auch ich mit Form und Inhalt des fraglichen Votums nicht einverstanden bin. Und zwar urteile ich so auf Grund meiner Kenntnis der neuphilologischen Studentenschaft, wie ich sie im Sommer 1881 in Kiel vorfand, und die ich trotz meines kurzen Aufenthalts daselbst ziemlich genau kennen zu lernen Gelegenheit hatte. Was aber St. gegen die Fakultät vorbringt, beweist einerseits nur, dafs er keine richtige Vorstellung von den Kieler lokalen Verhältnissen besitzt, andererseits wiederum die Einseitigkeit seines Standpunktes, die von der bei Neuphilologen zu wünschenden allgemeinen wissenschaftlichen Bildung abstrahiert, über deren Vorhandensein der neuphilologische Professor nicht in erster Linie und jedenfalls nicht allein zu urteilen hat Zu St.s erster Frage ist zu beachten, dafs die Kieler Fakultätsmitglieder nicht nur bei Promotionen, sondern auch bei den

häufigeren Staatsprüfungen Gelegenheit haben, sich über den allgemeinen Wissensstand der neuphilologischen Kandidaten zu orientieren; zu 2., dafs in Kiel mehr als irgendwo anders infolge der geringen Anzahl der Studierenden der einzelne Student zur Geltung kommt, und dafs er dort gewöhnlich nicht nur seinem Fachprofessor, sondern ebenso genau den Vertretern der verwandten oder sog. Nebenfächer bekannt zu werden pflegt, von diesen eben so gut in Betreff des Gesamtbestandes seiner Kenntnis, Begabung und seines Strebens beurteilt werden kann, wie von dem ersteren; zu 4., dafs die Formulierung des Kieler Votums nur durch ihre allgemeine Fassung fehlt, wie überhaupt das Votum zu kategorisch und zu energisch gehalten ist, um nicht dadurch ungerecht zu werden. Dafs eine grofse Menge von Realschulabiturienten, sogar promovierte, „nicht zu einer wissenschaftlichen Auffassung ihres Faches gelangen", und dafs hierbei ihre mangelhafte Lateinkenntnis sehr in Frage kommt, ist ebenso unbestreitbar, wie dafs viele von ihnen (ad 2) kein besonderes Streben zeigen, die Lücken ihrer Vorbildung zu ergänzen. Nur ist es nicht richtig, dafs allen die wissenschaftliche Auffassung zeitlebens abgehe, und dafs sie nie das Bestreben zeigen, die Lücken ihrer Vorkenntnisse zu ergänzen. 4. entzieht sich meiner Beurteilung, weil hierbei persönliche Verhältnisse in Frage kommen, die nicht in die Öffentlichkeit gehören.

St. spielt noch einen Brief des Fachgenossen Stimming gegen das Votum der Fakultät aus. Stimming behauptet darin, die Praxis habe ihm gezeigt: „dafs die Realschulabiturienten in Eifer, Kenntnissen und idealem Streben keineswegs hinter den Gymnasiasten zurückstehen, dafs sie auch unter den Kommilitonen keineswegs als Studenten 2. Klasse angesehen werden, dafs vielmehr das Präsidium des neuphilologischen Vereins meist in Händen von früheren Realschülern war, endlich dafs beim Staatsexamen die von letzteren erzielten Resultate die der ersteren im ganzen weit übertroffen haben." Das schwächste Argument Stimmings ist das von dem Verhältnis der studierenden Gymnasiasten und Realschüler zu einander; es sollte überhaupt nie gebraucht werden, da es eben nur beweisen kann, dafs sich die Studierenden der neueren Philologie wie anständige Menschen zu betragen pflegen; damit, dafs X oder Y in demselben Turn-, Krieger- oder sonstigen Vereine sind wie A, B und C und sich gegenseitig ganz gut vertragen, kann man doch nicht folgern, dafs sie sich einander für gleichartig in Bildung und Kenntnissen erachten! Und dafs das Vereinspräsidium öfter Realschülern zufällt als Gymnasiasten, ist nur die natürliche Folge davon, dafs die ersteren zahlreicher zu sein pflegen als die letzteren. Es stände schlimm mit den neuphilologischen Vereinen, wenn sich innerhalb derselben besondere Gymnasial- und Realschulgruppen bildeten und sich ob ihrer Vorbildung über die Achsel ansehen

und bekämpfen wollten. Solche Vereine müfsten mit allen Mitteln unterdrückt werden. Dafs sich ehemalige Realschüler gefunden haben, die einen Vorzug ihrer Vorbildung darin sahen, dafs sie von früheren Gymnasiasten anständig behandelt werden, ist wunderlich genug. Ich will ferner Koll. Stimming gern zugestehen, dafs auch die Realschüler Eifer und ideales Streben besitzen: diese Eigenschaften sind aber weder an die Realschule noch an das Gymnasium gebunden, noch durch sie allein zu erwerben. Für den Kenntnisvorrat von Real- und Gymnasialabiturienten besitzen wir, wie schon gesagt, einen objektiven Gradmesser allein an den für die Maturitätsleistungen bestehenden Reglementsvorschriften, und es wird niemandem der Beweis gelingen, dafs die gymnasiale Konzentration auf sprachliche und humanistische Fächer nicht besser für moderne wissenschaftliche Sprachstudien vorbereite, als das eine zweifache Centralisation des Interesses auf sprachliche und realistische Fächer verlangende Realgymnasium. In Bezug auf die Examenleistungen endlich steht Stimmings Ansicht in schroffem Gegensatze zu der seiner Fakultät, die sich auf dieselben Beobachtungen stützt; ich erkläre mir diesen Gegensatz damit, dafs Stimming mehr die fachliche Ausbildung, seine Fakultätsgenossen mehr die allgemeine wissenschaftliche Bildung der Kandidaten im Auge hatten: die beiderseitigen Voten heben einander auf, um so mehr als Stimmings Beobachtungen auch von denen seiner Kollegen an andern Universitäten differieren.

Mag auch Stengel Recht haben, das Kieler Votum anzufechten, so ist es darum noch lange nicht nötig, den Schritt der Kieler Fakultät zu verdammen und sich in jene pathetische Entrüstung über denselben zu versetzen, der von manchen Realschulmännern Ausdruck gegeben worden ist. Lassen wir auch die Form des Gutachtens und ihre Motivierung zu weit gehend sein; an einer Berechtigung desselben und an einer auf Erfahrung beruhenden Grundlage hat es demselben nicht gefehlt, und es steht unseres Erachtens niemandem zu, der die speziellen Kieler Verhältnisse und die Entschliefsungsgründe der Fakultät zu ihrem Schritte nicht kennt, denselben öffentlich zu verurteilen oder zu verlangen, dafs sie sich ihm gegenüber rechtfertige. Auf alle Fälle hoffen wir mit den vorstehenden Zeilen so viel nahegelegt zu haben, dafs auch Stengels Ansichten auf keiner unanfechtbaren Basis beruhen, und dafs zum mindesten die nicht schlechter legitimierten Gegner derselben eben so viel Recht besitzen gehört zu werden als der eine oder andere Fachgenosse, der es verantworten zu können glaubt, seine Stimme einseitig für das Realgymnasium in die Wagschale zu werfen.

Nachschrift.

Ein in Heft 6 des Pädagogischen Archivs von 1884 zum Abdruck gelangter Vortrag Stengels, in welchem auch meiner

wiederholt gedacht wird, veranlafst mich, den vorstehenden Zeilen einige Bemerkungen zu dieser neuesten Meinungsäufserung meines Spezialkollegen hinzuzufügen. In dem fraglichen Vortrage schildert St. kurz seine Stellung zu der Realschulfrage in ihrer Gesamtheit, erörtert, wie die Regierung dazu gekommen sein mag, die Berechtigung der Realschulabiturienten gerade für die Fächer der neueren Philologie und Naturwissenschaften auszusprechen, lobt diesen Schritt als einen segensreichen und aufklärenden und setzt dann auseinander, wie er durch seine Erfahrungen dazu gekommen sei, sich unter Aufgabe seiner anfänglichen Meinung für die Realschule zu entscheiden. Auf die einzelnen Teile dieser Darlegungen soll hier nicht eingegangen werden; nur sei gesagt, dafs die von St. vorgeführten persönlichen Erfahrungen keineswegs seinen Meinungswechsel motivieren. Seine Statistik der Marburger Prüfungsresultate läfst sich ebenso wohl zu Gunsten der Gymnasiasten deuten wie zu Gunsten der Realschüler. Der Umstand, dafs in Marburg, Münster, Kiel und Berlin Preisaufgaben gerade von Realschülern mit Erfolg gelöst worden sind, hat bei genauerem Zusehen ebenfalls nicht allzu viel zu besagen. Es sind dabei die Zahlverhältnisse der studierenden Realschüler und der studierenden Gymnasiasten im Auge zu behalten, es ist zu beachten, dafs die Themata keine umfangreicheren humanistischen Kenntnisse verlangten, sondern Spezialia betrafen, für deren Bearbeitungsweise die Verschiedenheit der Vorbildung nicht sehr in die Wagschale fiel, und dafs die preisgekrönten Arbeiten in keinem Falle an Wert bessere Dissertationen übertrafen, wie sie von Gymnasiasten zahlreich genug geliefert worden sind. Es kann aus diesen Erfolgen der Realschüler nur geschlossen werden, was wir keinen Augenblick bestreiten, dafs auch Realschüler befähigt sind, wissenschaftliche Aufgaben, zu denen eine weitergehende Kenntnis der klassichen Sprachen nicht erforderlich ist, vielleicht mit gröfserer Mühe aber schliefslich mit demselben Erfolge zu lösen wie frühere Gymnasiasten, vorausgesetzt, dafs ihnen natürliche Anlagen nicht fehlen und sie die nötige Anleitung erhalten. Dafs sie darum eine im Durchschnitt bessere Befähigung für Lösung wissenschaftlicher neuphilologischer Aufgaben mitgebracht hätten wie die Gymnasiasten, ist mit den angegebenen Preisaufgabenlösungen keineswegs dargethan. Ebenso wenig, dafs die Realschulbildung fleifsigere Menschen schaffe als die Gymnasialbildung. — In Kiel sind von einer Preisaufgabe drei Lösungen eingegangen, alle drei von Realschülern, und alle drei sind des Preises wert befunden worden. Wie nun, wenn unter den in Kiel befindlichen wenigen Studierenden der neueren Philologie sich keine Gymnasialabiturienten befanden oder doch nur solche, welche in zu niedrigen oder zu hohen Semestern standen, um an der Konkurrenz teilnehmen zu können? Wenn der gleich gute Ausfall der eingereichten Arbeiten dadurch ver-

anlafst ist, dafs sich die drei Konkurrenten bei der Ausarbeitung der Aufgabe in regem geistigen Austausch befanden, sich gegenseitig stützend und fördernd zur Seite standen, eine Annahme, die bei dem Familienverhältnis der Studierenden des Faches in Kiel so nahe liegt? Wenn der im vorliegenden Falle von den Realschülern in Kiel dargelegte löbliche Eifer wesentlich dadurch erzeugt wurde, dafs die Fakultät vor einiger Zeit sich so abfällig über sie äufsern zu müssen glaubte? Wo bleibt dann die von St. nach andern Vorgängern behauptete „Ironie des Schicksals"?

Die Divergenz der Mehrzahl seiner Fachkollegen in ihrer Stellungnahme zur Realschulfrage von der seinigen erklärt sich St. dadurch, dafs dieselben von Vorurteilen befangen seien, dafs sie sich durch persönliche Antipathieen beeinflussen liefsen und endlich, dafs sie zu wenig Gelegenheit hätten, sich mit dem Organismus des Realgymnasiums bekannt zu machen. Warum sollen aber gerade wir die vorurteilsvollen sein? Ist denn bei den Realschulfreunden gar kein Vorurteil möglich? Freilich, wenn man ihre Schriften durchliest, dann stehen die Dinge so. Findet ein früherer Realschüler, der keine Kenntnis von dem Umfange und der Methode des gymnasialen Unterrichts aus eigener Anschauung besitzt, der oft nicht imstande ist, zu entscheiden, wo das Plus der gymnasialen Bildung für sein späteres Fachstudium von Vorteil ist und wo ihm selber dessen Fehlen zum Nachteil gereicht, weil er es eben gar nicht kennt, findet ein solcher Realschüler, dafs seine Vorbildung die bessere, vorteilhaftere oder doch mindestens eine der gymnasialen gleichartige für sein Studium ist, so ist das Urteil. Kommt ein früherer Gymnasiast, der wieder den durchschnittlichen Kenntnisgrad des Realschülers nicht aus eigener Anschauung zu beurteilen vermag, zu der Überzeugung, dafs seine Vorbildung ihn nur selten im Stich lasse, seltener als er dies bei Realschülern beobachten zu können glaubt, und zieht er deshalb seine auf einem Gymnasium erworbenen Vorkenntnisse denen der Realschüler vor, so ist dies Vorurteil. Findet ein Realschullehrer, der mit den Interessen seiner Anstalt verwachsen ist, und der persönlich an dem Schicksal und der Karrière seiner Schüler teilnimmt, dafs seine Realschule die ideale Vorbildungsschule für höhere Studien sei, so ist dies Urteil. Vertritt hingegen ein Gymnasiallehrer, der die gleiche Begeisterung und Liebe für seine Anstalt und seine Schüler besitzt, die Ansicht, dafs seine Anstalt die bessere Vorbereitungsanstalt sei, so ist das Vorurteil. Hat Herr Koll. Stengel die Überzeugung gewonnen, dafs seine Hörer vom Realgymnasium befähigter und besser oder ebenso gut vorbereitet für das von ihm vertretene Universitätsstudium seien als die vom Gymnasium, so giebt er sein auf Erfahrung beruhendes Urteil ab; finden seine Kollegen das Umgekehrte und zeigt ihnen Theorie und Praxis das Gegenteil, so sind sie von Vorurteilen beeinflufst. In ähnlicher Weise

verhält es sich mit den „persönlichen Antipathieen“, die St. nur auf Seiten seiner Gegner findet. Welcher Art sollen denn diese Antipathieen sein? Hat St. unter seinen Kollegen je einen gefunden, der seinen Zuhörern deshalb persönlich gram war, weil es der Zufall, örtliche Verhältnisse oder andere Umstände gewollt haben, dafs ihre Eltern sie gerade auf ein Realgymnasium gebracht haben? Oder verargen wir es diesen vielleicht gar, dafs sie unsre Vorlesungen anhören, an unseren Übungen teilnehmen und sich gleich ehemaligen Gymnasiasten, je nach Anlage und Fleifs verschieden, bemühen, sich unter unserer Anleitung für ihren gelehrten Beruf vorzubereiten? Erzeugt nicht auch bei uns, trotz unserer verschiedenen Ansicht über die bessere Vorbildungsweise, das Verhältnis von Lehrer und Schüler vielmehr sympathische Bande? Oder hält St. uns wirklich für so beschränkt, dafs wir früheren Realschülern oder Realschullehrern es übel nehmen sollten, wenn sie für ihre Schule mit Wort und Schrift nach ihrer Überzeugung eintreten, wofern ihre Polemik gegen uns eine loyale und sachliche ist? Oder sollen wir unsern Kollegen St., Stimming und Kissner deshalb persönlich zürnen, weil sie, wie gelegentlich in wissenschaftlichen Dingen, so auch in ihrer Ansicht über die Realschulbildung eine andere Ansicht vertreten? Welche persönlichen Antipathieen sind es also, welche St.s Gegner in der Realschulfrage in ihrer Ansicht bestimmen sollen? Die mangelhafte Gelegenheit, die Realschule „wie sie ist“, kennen zu lernen, ist nach St. selbst uns Professoren gemeinsam. Auch er besitzt also nicht das Privileg, sie besser zu kennen als wir, die wir nicht seiner Ansicht sind. Schreiber dieser Zeilen ist selbst ein paar Jahre an Realgymnasien als Lehrer und Prüfungsmitglied zur Zufriedenheit seiner Vorgesetzten thätig gewesen; ist er darum zum Urteil weniger befähigt als St., der die Anstalt nur durch Hospitieren und gleich ihm durch Prüfungsarbeiten kennt?

St. meint ferner, bei diesem und jenem seiner Kollegen könne das Urteil dadurch beeinflufst sein, dafs seine, für Gymnasiasten zugeschnittenen Vorlesungen von seinen auf der Realschule vorgebildeten Zuhörern nicht immer recht verstanden würden. Ich weifs nicht, wen St. dabei im Auge hat. So viel mir bekannt ist, nehmen seine Gegner dieselbe Rücksicht auf die Qualität ihrer Hörerschaft wie er. Angenehm berührt es freilich nicht, wenn dadurch Zeit verloren werden mufs, dafs Dinge auseinandergesetzt werden, deren Kenntnis wir gern wie alle übrigen Kollegen bei unsern Zuhörern voraussetzen möchten, und dafs auf diesen oder jenen packenden Vergleich, auf diese oder jene treffende Erläuterung verzichtet werden mufs, weil zu befürchten ist, dafs sie von der Mehrheit der Hörerschaft unverstanden bleiben. Die Unbehaglichkeit dieses Gefühls, das merkwürdigerweise St. nicht teilt, wird er uns schon verstatten müssen; es kann uns doch kein Vergnügen machen, wenn wir oft gerade das Beste, was wir

zu geben haben, unter dem Drange der Verhältnisse verschweigen müssen und so nicht für die wissenschaftliche Durchbildung unserer Hörer thun können, was wir gern dafür thun möchten.

Durch den ganzen Vortrag St.s geht das zuversichtliche Bewufstsein, dafs er mit seiner Ansicht nur allein recht haben könne; und doch hat er selber nicht immer die gleiche Ansicht vertreten. Hoffen wir, dafs er einstmals zu seiner früheren aprioristischen, noch nicht durch scheinbare Gegenerfahrungen getrübten besseren Überzeugung zurückkehre. Die schlechten Erfahrungen seiner Gegner haben sich ihm als leere Hirngespinste herausgestellt; anderen erscheint es, dafs die von St. und seinen Gesinnungsgenossen an Neuphilologen vom Realgymnasium gemachten guten Erfahrungen zu nicht geringem Teile schillernde Seifenblasen sind, die beim Zugreifen in Nichts zerstieben und weit entfernt sind, die Richtigkeit ihrer These zu beweisen.

Wiederholt tritt St. aus dem Rahmen seines begrenzten Themas heraus und vergifst, dafs es sich für ihn nur um die Vorbildungsfrage für sein Fach handeln soll. Daher auch seine allgemeine Klage über die Verstocktheit seiner Gegner, die sich ebenso langsam von der Irrigkeit ihrer Ansicht überzeugen lassen wollen wie St. von der Irrigkeit seiner jetzigen. Von den Fachgenossen St.s hat noch keiner behauptet, dafs die neuere Sprachen studierenden Realschüler samt und sonders Banausier seien und niemals über den allerengsten Kreis ihrer Studien hinausgingen. Scheuklappen für das Leben giebt die Realschule ihren Zöglingen ja nicht mit. Auch der zehnmalige Hinweis, dafs, wie St. meint, die Iedealität der Gymnasialbildung zumeist auf dem Papiere steht, kann allerdings nichts fruchten, wenn diesem Hinweis die thatsächliche Basis fehlt und er nur auf oberflächliche Beurteilung fundiert ist. Wir stimmen St. darin gern zu, dafs die kombinierte Beschäftigung mit den Sprachen und Litteraturen verwandter moderner Kulturvölker das Verständnis unserer eigenen Sprache und Litteratur mehr fördert als das einseitige Studium der Antike; aber bei dem gymnasial vorgebildeten Neuphilologen wird diese Kombination trefflich erreicht. Mit seiner auf dem Gymnasium erworbenen grundlegenden Kenntnis des Altertums verbindet sich sein Universitätsstudium der Neueren zu einer höheren Einheit, und eine bessere Bekanntschaft mit der Antike, von der überhaupt nur die Rede sein kann, wenn auch das Griechentum mit inbegriffen ist, sichert ihm die Überlegenheit über den Realschüler. Griechisch und Lateinisch und neuere Sprachen ergeben eine höhere Summe als Lateinisch und neuere Sprachen ohne Griechisch. Das wird uns St. nicht abstreiten können, auch wenn er die gröfsere befruchtende Wirkung dazu addiert, die nach ihm durch die intensive Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaften auf Gemüt und Phantasie des Realschülers ausgeübt wird. Auf seine Frage, was ich zu der Forderung sagen würde,

„dafs man bis jetzt von den Vorfechtern des Gymnasialprivilegs vergeblich den Nachweis erwartet habe, dafs die beste Vorbereitung zu naturwissenschaftlichen Studien und also auch zu dem der Medizin eine möglichst intensive Beschäftigung mit Lateinisch und Griechisch auf der Vorbildungsstufe sei“, antworte ich ihm, dafs ich diese Forderung für durchaus berechtigt halte, und dafs, wenn hier der Bescheid zu Gunsten der Realschule ausfallen sollte, ich mich den sich daraus ergebenden Konsequenzen nicht verschliefsen werde. Über die Berechtigung der Zulassung von Realschülern zum Studium der Medizin und der Naturwissenschaften mafse ich mir eben kein Urteil an, weil mir diese Fächer fern stehen, und ich meine nur, dafs in diesem Punkte diejenigen Realschulmänner, die sich hier in derselben Lage befinden wie ich, sich auch dieselbe Zurückhaltung auferlegen sollten. St. hält mir weiter vor, der Beweis, es sei leichter, die griechischen Kenntnisse eines Gymnasialabiturienten als die englischen eines Realabiturienten nachzuholen, sei ebenso schwer zu erbringen als der Gegenbeweis. Dem ist aber nicht so. Die auf dem Gymnasium dem Griechischen gewidmete Stundenzahl ist eine weit gröfsere als die auf der Realschule dem Englischen gewidmete; demgemäfs mufs unter normalen Verhältnissen auch die Gesamtsumme des griechischen Lehrstoffes am Gymnasium entsprechend gröfser sein als die des englischen an der Realschule, und folgerichtig mufs die erstere schwerer als die letztere nachzuholen sein. Wenn St. behauptet, dafs der neuere Philologe das Griechische des Gymnasialabiturienten gar nicht gebrauche, „ja strikte genommen überhaupt keine griechischen Kenntnisse nötig hat“, und wenn er „einfach“ „bestreitet“, „dafs die Kenntnis des Griechischen zu einem gründlichen Verständnis z. B. der Renaissance und klassischen Litteratur der modernen Völker notwendig sei und dafs hierfür die Lektüre von Übersetzungen die der Originale nicht ersetzen könne“, so steht hier seine kahle und paradoxe Behauptung der meinigen und der meiner Gesinnungsgenossen unvermittelt gegenüber; gewifs ist damit nicht dargethan, dafs er gerade Recht haben mufs. Der Gegensatz unserer Meinungen läfst sich damit erklären, dafs wir eine verschiedene Auffassung von dem haben, was neuere Philologie ist und wie sie an der Universität zu betreiben ist. Dann fragt sich aber wieder, wer von uns die richtige Auffassung besitzt; sehr hoch können m. E. die Ziele und Ideale meines Kollegen nicht gesteckt sein, wenn er das Griechische für entbehrlich hält. Sein Ausspruch, das Gymnasium biete für das Französische gewöhnlich nicht die nötige Grundlage, was um so bedenklicher sei, als in älteren Jahren eine korrekte Aussprache sich hier sehr schwer nachholen lasse, hört sich fast so an, als halte er es für eine ausgemachte Sache, dafs das Gymnasium den französischen Unterricht spez. das Beibringen einer korrekten Aussprache vernachlässigen müsse. Damit

würde demselben ein ungerechtfertigter Vorwurf gemacht; dafs häufig ungenügende Lehrkräfte zur Erteilung eines guten französischen Unterrichts an Gymnasien vorhanden waren und vielleicht noch sind, läfst nicht schliefsen, dafs das noch so ist und immer so bleiben wird. Eine gute französische Aussprache läfst sich am Gymnasium in demselben Grade erreichen wie am Realgymnasium, vorausgesetzt, dafs der Unterricht in den richtigen Händen liegt. Der französische Unterricht am Gymnasium ist ebenso der Hebung fähig wie der am Realgymnasium, und auch die Hoffnung ist nicht ausgeschlossen, dafs einmal wenigstens fakultativ an allen Gymnasien das Englische in den Lehrplan aufgenommen werden wird.

Nach dem Vorstehenden kann ich St. nicht zugestehen, dafs es ihm in seinem Vortrage gelungen sei, auch nur in einem Punkte meine Ausführungen in der DLZ. vom 8. März a. c. widerlegt zu haben. Zu meiner von ihm und andern prophezeiten Bekehrung werden zwingendere Argumente erforderlich sein. Verwunderlich ist mir, dafs auch St. das gute Verhältnis zwischen Real- und Gymnasialabiturienten an den Universitäten für die Vorzüglichkeit der ersteren anführt. Was ich davon halte, habe ich schon oben gesagt. Ich habe selbst s. Z. mit Realschülern gemeinsam studiert (wieder ein Vorteil, den ich vor Koll. Stengel voraus habe); wir (Gymnasiasten und Realschüler) haben oft in Scherz und Ernst über die Vorzüge unserer Vorbildung debattiert und das Resultat war, dafs die Mehrzahl unserer Kommilitonen vom Realgymnasium eifrig Griechisch studierten, weil sie dessen Notwendigkeit einsahen. Unsere Debatten haben aber nie unsere Freundschaft gestört und uns gehindert, in demselben Vereine den gemeinsamen Studien in harmonischer Weise obzuliegen. Nichtsdestoweniger haben wir aber auch niemals aufgehört, die uns durch unsere Vorbildungsanstalten mitgegebene verschiedene Superiorität im Griechischen oder Englischen und ihre Vorteile zu erkennen. So ist es von Rechts wegen überall und beweisen läfst sich damit garnichts. Es ist auch merkwürdig, dafs Koll. Stengel nur ängstliche Realschüler und selbstbewufste Gymnasiasten im Privatverkehr angetroffen hat; andere Kollegen von ihm haben wieder sehr selbstbewufste Realschüler kennen gelernt, die mit der felsenfesten Zuversicht auf die Universität kamen, dafs an ihrer Vorbildung ganz und gar nichts auszusetzen sein könne und dafs ihnen unbedingt der Vorzug vor Gymnasiasten eingeräumt werden müsse. Aber was sollen diese Erzählungen? Sie sind ebenso nichtssagend wie die nicht selten begegnenden Berufungen auf die Freunde und Kollegen X Y Z, die ganz derselben Ansicht seien, oder die Heerschau über die grofse Zahl der Getreuen. Die Masse macht es nicht. Wenn die Realschulmänner ihre Agitation in der bisherigen Weise fortsetzen, dann ist vielleicht die Zeit nicht mehr fern, wo

auch Antirealschulmänner in Vereine zusammentreten und Schulter an Schulter für ihre Sache kämpfen. Die Einsicht dürfte dann unter den Realschulfreunden nicht lange auf sich warten lassen, dafs sie sich über ihre Gegner und die Tragweite ihrer Gründe sehr im Irrtum befunden haben.

Greifswald. E. Koschwitz.

Zu Thukydides.

Thuk. VI 99, 2 *ὑποτειχίζειν δὲ ἄμεινον ἐδόκει εἶναι, ᾗ ἐκεῖνοι ἔμελλον ἄξειν τὸ τεῖχος, ... καὶ ἅμα, καὶ ἐν τούτῳ εἰ ἐπιβοηθοῖεν, μέρος ἀντιπέμπειν αὐτοὺς τῆς στρατιᾶς.* So Classen mit den Hss., während andere Gelehrte das *αὐτοὺς* für einen wenigstens schwerfälligen und, weil durch einen Gegensatz nicht gefordert, überflüssigen Zusatz erklären. Derselben Ansicht ist der Unterzeichnete. Wenn man sich begnügt darauf hinzuweisen, dafs *ἀντιπέμπειν αὐτοὺς* von *ἄμεινον ἐδόκει εἶναι* abhängt, so übersieht man, das vorher schon das blofse *ὑποτειχίζειν* davon abhängig war. Aus den gleichen Gründen ist auch der Nominativ *αὐτοὶ* nicht zu empfehlen, zumal da eine Änderung solcher Art paläographisch keine Unterstützung findet. Und *αὐτοῖς*, wie J. Bekker schreibt, ist wohl das Ungeeignetste von allen; denn das eigentliche „Entgegenschicken“ liegt nicht im Zusammenhang. Die Bedeutung des *ἀντι* in dem Kompositum erkennt man vielmehr, wenn wir uns geschrieben denken *καὶ ἅμα, καὶ ἐν τούτῳ εἰ ἐπιβοηθοῖεν, ἀντεπιβοηθεῖν αὐτοῖς*[1]). Hier aber würde der Dativ *αὐτοῖς* nicht sowohl durch *ἀντι* als durch *ἐπι* veranlafst sein, und das giebt, dünkt mich, klar an die Hand, dafs unsere Stelle zu schreiben ist: *μέρος ἀντιπέμπειν ⟨ἐπ'⟩ αὐτοὺς τῆς στρατιᾶς*[2]).

H. J. Müller.

---

[1]) Vgl. 6, 75, 3. 86, 5; 7, 4, 3. 5, 1. 25, 6. 28, 3. 49, 1 u. a. m.
[2]) Vgl. 3, 12, 3; 7, 58, 1; Classen zu 3, 43, 3.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Franz Fügner, Cäsarsätze zur Einübung der lateinischen Syntax in Tertia. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. 39 S. 8.

Die „Cäsarsätze" bieten in 22 Abschnitten etwa 700 lateinische Beispiele für die §§ 129—342 der Ellendt-Seyffertschen Grammatik und sollen nach S. VII der etwas weitschweifig und nicht ohne eine gewisse Keckheit geschriebenen Vorrede (vgl. S. III: „Ist doch heutzutage Konzentration des Unterrichts ein beliebtes Schlagwort, eines der Zaubermittelchen, durch das man Überbürdung, revidierten Lehrplan u. ä. Ungeheuer in wesenlose Schattengestalten umwandeln zu können meint." — S. IV: „Gebrüder Müller u. s. w. haben mit den Paragraphensätzen und dem bunten Allerlei der Lesebücher mit ihrem herrlichen Übersetzungsdeutsch, ihren Klammer- und Fufsnoten, ihren Mausefallen und Fufsangeln allen Ernstes zu brechen gesucht") bei Wiederholungen syntaktischer Pensa und nach voraufgegangener Lektüre eines Buches des Bellum Gallicum dem Lehrer des Lateinischen in Tertia ein geeignetes Material von Sätzen an die Hand geben. Verf. hofft „mit einer Sammlung cäsarianischer Beispiele für die Syntax mehrerlei Heilsames auf einmal zu erreichen. Wir konzentrieren unsern Unterricht, beleben ihn durch Erinnerung und Gedankenverknüpfung an und mit der Klassenlektüre, wecken dadurch stärkeres und mehrseitiges Interesse am grammatischen Unterricht, vereinfachen und erleichtern die nötige Loci-Kenntnis, fördern und unterstützen mittelbar die Lektüre, sichern uns nachhaltiger vor unnützem Regelkram, stellen methodisch richtig das Beispiel an die Spitze jeder grammatischen Erörterung und gewinnen schliefslich ein bequemes Mittel zur treffenden, knappen und übersichtlichen Wiederholung." Der Grundgedanke, dem das Buch seine Entstehung verdankt, ist richtig und wohl zu billigen; der Wert der Sammlung in v o r l i e g e n d e r Gestalt ist nur ein beschränkter. Sie bietet eben nur „einen Stamm von Beispielen", die meist dem ersten Buche des Bell. Gall. entnommen sind; denn von sämtlichen Stellen gehören etwas mehr als 300 allein dem ersten Buche an, den sechs übrigen insgesamt nur etwa 400. In einzelnen Abschnitten sind sogar die aus dem ersten Buche

ausgewählten Sätze zahlreicher als die den sechs andern entnommenen. So in Abschnitt VI (26 : 21), XIV (4 : 2), XIX (9 : 3), in andern ist das numerische Verhältnis fast gleich, III (14 : 16), VII (19 : 20), VIII (13 : 15), XIII (7 : 9), XX (24 : 26). Auch mit der Versicherung des Verf.s, „er hätte, wo es anging, die Sätze, zumal die über die Kasuslehre, aus den ersten Büchern genommen“, darf man es nicht zu ernst nehmen, denn thatsächlich bietet die Sammlung für das erste Buch 69, für das zweite nur 20, für das dritte gar nur 7 Beispiele (für Dativ und Accusativ kein einziges) für die gesamte Kasuslehre. Ähnlich ist das Verhältnis der Zahlen für die Moduslehre. So bleibt dem Lehrer, der nicht gerade das erste Buch gelesen hat, nichts anderes übrig als zu Beispielen aus vorher nicht gelesenen Stücken seine Zuflucht zu nehmen. Es soll nicht verkannt werden, dafs eine ganze Reihe von Sätzen nach Form und Inhalt dazu recht wohl geeignet ist, indes, wie wird dann „der Unterricht konzentriert, durch Erinnerung und Gedankenverknüpfung an und mit der Klassenlektüre belebt“? Ob dann zur Illustration der Regeln der Äduer Dumnorix, Cassivellaunus und Vercingetorix dienen oder die bekannten Persönlichkeiten aus der griechischen und römischen Geschichte nebst einigen Gedanken allgemeinen Inhalts dürfte ziemlich gleichgültig sein; vielleicht neigt sich sogar die Wage auf die Seite letzterer. Dafs sich ferner der Tertianer, auch der Sekundaner noch, selten unbeholfener und ungeschickter zeigt als bei improvisiertem Übersetzen aus der fremden Sprache in die eigene (worauf hier der Lehrer z. gr. T. angewiesen ist), wird jeder, der fremdsprachlichen Unterricht erteilt, zugeben müssen. Wie vieler Erörterungen bedarf da z. B. Abschnitt I 14 (BG. 3, 18, 8) *qua re concessa laeti, ut explorata victoria, ad castra pergunt*? Wie einfach dagegen E.—S. § 140 *Socrates venenum laetus hausit*? Hierher gehört auch Abschn. II 3 (BG. 2, 17, 2) *eorum dierum* (b) *consuetudine itineris* (b) *nostri exercitus* (a) *perspecta ad Nervios contenderunt*. (Wozu in einem für Lehrer bestimmten Buche die hier und auch sonst vielfach im Text gegebenen Hinweise auf die Grammatik?) Wie viel Zeit ist erforderlich, bis die richtige Übersetzung von Beispielen wie Abschn. II 18 (BG. 1, 20, 5), VI 17 (BG. 4, 17, 4) gewonnen ist? Welcher Schüler behält die langen Sätze in IX 6 (BG. 2, 8, 3f.), 27 (BG. 1, 31, 12), 55 (BG. 6, 31, 1)? Vgl. auch Abschn. XXI 19 (BG. 2, 21, 5) und 24 (BG. 3, 25, 1) mit der grofsen Zahl wenig bekannter Vokabeln.

Zu bemerken ist ferner, dafs die Auswahl der Beispiele hinsichtlich der Verschiedenartigkeit der in den Regeln enthaltenen Schwierigkeiten keine gleichmäfsige ist. „Gewisse Dinge, die eher nach IV gehören, sind trotz zahlreicher Belege bei Cäsar nicht mit aufgenommen“, dagegen sind andere, die dem Quartaner doch auch bekannt sein dürften, durch eine grofse Anzahl von Beispielen vertreten. Für *sequor* fehlt es an Beispielen, für *utor* und

potior nicht, *invideo* ist belegt, *persuadeo* nur gelegentlich in einem für den Abl. modi gegebenen Beispiele Abschn. V 34 (BG. 1, 6, 3). Im Abschn. XVII finden sich nicht weniger als 15 Beispiele für den Acc. c. inf. nach unpersönl. Ausdrücken, 5 nach Verbis sent. et decl., 6 nach *sperare* u. s. w., 4 nach *iubere* und *vetare*, in XX 18 Belege für den Abl. abs., in XXI je 4 Beispiele für *causa* und *ad* mit dem Gerundivum. Für andere Regeln, deren Einübung viel Zeit erfordert, waren zahlreiche Stellen weit notwendiger, so für die Iterativsätze mit *cum*, für die die „Cäsarsätze" gerade ein einziges Beispiel Abschn. XII 59 (BG. 5, 19, 2) haben, für den Gebrauch von *quisquam* u. dgl. Ob für die Abschnitte VI (Präpositionen) und VIII (zum Gebrauch der Nomina) in Tertia Zeit ist, scheint Ref. sehr zweifelhaft zu sein.

In Summa also möglichst gleichmäfsige Vollständigkeit, so dafs jedes Buch des Bell. Gall. für jedes syntaktische Pensum die vorhandenen Belege liefert; dann dürfte es dem Verf. mit seinem Schriftchen eher gelingen, den Lateinunterricht in der Tertia „mehr zu konzentrieren, vielleicht auch zu beleben".

Nachlässigkeiten und Flüchtigkeiten finden sich in reichlichem Mafse. Am Schlufs der Vorrede S. VIII heifst es: „Möge die kleine Sammlung ihren Zweck erfüllen, noch mehr als bisher Geschlossenheit in den Lateinunterricht der Tertia zu bringen. Dann ist es nicht vergebens erschienen". — Abschn. II 4 steht *sigularis*. — Abschn. V 32 (BG. 5, 58, 1) mufs notwendig *nocte una* gestrichen und *Labienus* als Subjekt hinzugefügt werden. — Die VIII 6 und 7 gegebenen Beispiele gehören zu § 143b A. 2. — IX 6 steht *rediebat*; ebd. 25 *Si sapient* für *Hi sapient*. — XII 11 *domus (suas)* für *domos*. — XII 44 (BG. 1, 14, 5) wird besser in *di immortales consuerunt hominibus*, *quo gravius commutatione rerum doleant*, *diuturniorem impunitatem concedere* verkürzt. — XII 111 (BG. 3, 9, 6) ist zu schr. *poterant*, denn Subjekt ist *Veneti*. — XIII 10 (BG. 7, 31, 2) darf das aus dem Vorhergehenden zu ergänzende Objekt *civitates* nicht fehlen. — XVII 15 für *fortunatissimos* der Dativ. — Das Citat XVII 47 steht BG. 6, 4, 1, nicht 2. — XX 9 (BG. 2, 19, 5) mufs *Romani* statt *Nervii* gesetzt werden, denn *cum se illi (Nervii) . . reciperent ac . . impetum facerent neque nostri longius cedentes insequi auderent*. — XX 10 (BG. 1, 12, 3) ist als Beispiel für das Part. coniunct. wenig geeignet. — XXI 20 fehlt *biennium*.

Berlin. A. Reckzey.

Hermann Reuchlin, Regeln über die Behandlung der dafs-Sätze im Lateinischen mit besonderer Rücksicht auf die Komposition für Schüler der Klassen III—VI des (württembergischen) Gymnasiums zusammengestellt. Gotha, F. A. Perthes, 1884. VIII u. 71 S.

Die oben bezeichnete Schrift ist charakteristisch, ja man möchte sagen, symptomatisch für die Art, in welcher der la-

sinnlose und grobe Fehler machen und, ohne mit so vielem mechanischen Auswendiglernen geplagt zu sein, das Lateinische besser verstehen.

Putbus. L. Spreer.

H. Hempel, Anleitung zum lateinischen Aufsatz. Salzwedel, G. Klingenstein, 1884. VIII u. 143 S.

Mit Benutzung, doch ohne strenge Anlehnung, von M. Seyfferts Scholae Latinae und der übrigen denselben Stoff behandelnden Bücher hat Verf. ein neues geschaffen, das nicht dazu bestimmt ist, den Unterricht des Lehrers überflüssig zu machen, aber doch in vielen Punkten vom Schüler zu Hause selbständig benutzt werden soll. Es behandelt zunächst auf S. 1—90 die Chrie, dann S. 91—143 die Tractatio. Jedenfalls ist das Werkchen im engsten Anschlufs an den lateinischen Unterricht in den oberen Klassen entstanden. Auf Schritt und Tritt begegnet man dem erfahrenen Schulmanne. Schon die äufsere Einrichtung zeigt dies. Da erhalten wir zuerst die Regel mit einer genügenden Anzahl von Musterbeispielen, dann eine Reihe von Anmerkungen, in denen nicht nur das Richtige fixiert, sondern auch das Falsche, was der Schüler bringen könnte, zurückgewiesen wird. Dabei ist nun öfter dem Schüler wohl eine geringere Kenntnis der Grammatik und Stilistik zugetraut, als unter normalen Verhältnissen angenommen werden mufs. Ja, wir finden nicht wenig Regeln, die schon in der Elementar-Grammatik nicht fehlen. Dafs z. B. *cantatum* das Supinum zu *canere* ist, dafs der Gen. und Dat. Plur. von *poema* lautet *poematorum, poematis*, dafs *possum proferre* heifst „ich könnte berichten", dafs *ex his dictis* nicht heifst „aus dem Gesagten", und „vielleicht" nach *si, nisi, ne* nur *forte* lautet (vgl. S. 106 über *sin* und S. 108 *accedit ut* und *quod*), mufs doch wohl, ehe der Schüler zum lateinischen Aufsatze kommt, in succum et sanguinem übergegangen sein. Dahin gehören viele Regeln, die jede lateinische Grammatik, wenn auch in etwas anderer Form, bringt; vgl. S. 39, 41, 27, 56, 67 u. s. w. Sollten nicht Bemerkungen, wie S. 73 Anm. 2, S. 81 Anm., S. 88 und 96 über den lateinischen Gebrauch des Subst., Adiectiv. und Pronomen, über Germanismen und unpassende Wendungen genügen? Das Streben des Verf.s, dem Schüler alles in reicher Fülle zu bieten (vgl. S. 54, 42 ff.), hat schliefslich manchmal auch dahin geführt, eine Zusammenstellung von Synonymen und Phrasen zu geben, die ein gutes Lexikon gewähren mufs; vgl. S. 45, 46, 49 u. s. w. Andererseits ist es sehr anerkennungswert, dafs der lateinischen Periode oder Phrase die beste deutsche Übersetzung beigefügt ist, z. B. S. 43, 48. Ob aber für den gedachten Leser ein Hinweis darauf, dafs der Faden der Erzählung nicht *filum* heifst oder *audaciae* nicht „Kühnheit" oder *his gestis* nicht „nach diesen Ereignissen", notwendig war, müssen wir wiederum bezweifeln. Wir

würden dergleichen um so eher weggelassen wünschen, als das Buch sich auszeichnet durch eine grofse Anzahl ganz eigener, sehr subtiler Forschungen, die auch dem Lehrer genug des Neuen und Interessanten (auch Bekanntes wird oft in neuer, treffender Weise gegeben) bieten, z. B. S. 111, 114 Anm., 118 ff. Beiläufig könnte die Regel über die Stellung von *inquit* (S. 76) kürzer gefafst werden, denn die Worte „hat das Subjekt einen Zusatz bei sich, so wird nur *inquit* eingeschoben" u. s. w. sind nur die Folge der einfachen Regel: *inquit* wird stets nach einem oder mehreren Worten der Rede eingeschoben. Der Vollständigkeit zu Liebe mufste Verf. oft den kürzesten Ausdruck wählen. Dies ist ihm durchgehends gelungen, aber der Gebrauch von Fremdwörtern kann einen Schüler doch leicht irre leiten. Wir wollen die Wörter „urban", „plastisch", „präzis", vielleicht auch noch „apagogische Beweisführung" und „ausgeführte irreale Hypothesis" gelten lassen; aber „ich coupiere", „imponierender Gedanke", „Markierung", „eclatant", „pikante Äufserung" und „traditonelles Faktum", „Koryphäen", „das coupierende *nam*" lassen sich besser durch deutsche Wörter und Wendungen ersetzen. Wiederholungen, die nach der Anlage des Buches sehr nahe lagen, sind bis auf wenige (vgl. S. 42, 44, 52, 74, 79) vermieden. Hinsichtlich der äufseren Ausstattung ist nichts gespart, was für den Zweck des Buches nötig war. Nur bei einigen Aufzählungen (z. B. S. 41, 102) vermissen wir die Kommata, desgleichen den auf S. 47 begonnenen Gebrauch, durch Zahlen auf die Anmerkungen zu verweisen. Wir sind der Ansicht, dafs das Buch, welches für Sekunda die Einführung in die Übergänge der historischen Darstellung, für Unterprima die Chrie, für Oberprima die Tractatio — wie gesagt in gröfster Vollständigkeit und ansprechender, aber doch genauester Fassung und so kurz als möglich, 'quo facilius ab imperitis teneatur' — als Pensum giebt, dem Schüler wie dem Lehrer ein tüchtiges Hilfsmittel gewährt. Für eine neue Auflage empfehlen wir die Zufügung eines deutsch-lateinischen Index, der sich sehr leicht aus den umfassenden Zusammenstellungen z. B. auf S. 44, 46, 49, 68, 75 und besonders 87 ff. herstellen liefse und dem Buche einen gröfseren Leserkreis sichern würde.

Spandau. C. Venediger.

H. Uhle, Griechische Schulgrammatik. Der Elementargrammatik dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, Fr. W. Grunow, 1883.

Uhles griechische Schulgrammatik kann mit gleichem Rechte eine dritte und eine erste Auflage genannt werden: eine dritte, insofern die Formenlehre im grofsen und ganzen in derselben Fassung bereits in zwei Auflagen vorgelegen hat; eine erste, insofern der syntaktische Anhang der früheren Elementargrammatik jetzt zum ersten Male durch eine vollständige Syntax ersetzt ist. Dieselbe

Auffallend ist es, dafs in § 42 zuerst in ganz unzureichenr Weise die Wahl des Tempus des Infinitivs in der Konstruk-
n des Acc. c. inf. von dem Tempus des deutschen Verbums im fs-Satze abhängig gemacht und dabei das deutsche Imperfektum ımal mit dem Inf. praes. und das andere Mal mit dem Inf. rf. übersetzt wird, und dann in einem neuen Paragraphen (43) e Sache richtig durch den Hinweis auf die Gleichzeitigkeit oder rzeitigkeit des Infinitivs im Verhältnis zum Verbum finitum ledigt wird. Der Hinweis darauf, dafs das zeitliche Verhältnis s Infinitivs und des Verbum finitum zu einander entscheidend für die Wahl zwischen dem Inf. praes und fut. würde auch § 42 bei den Verbis sperandi und promittendi die Sache viel rer gemacht haben als die für *sperare* nicht richtige Behaupng, dafs der Inhalt dieser Verben sich erst in der Zukunft (von aus gerechnet?) erfülle. In der dritten Anmerkung zu diesem schnitt heifst es: Steht bei dem Infinitiv das Hilfsverbum nnen, so steht der Inf. praes., weil über die Möglichkeit st die Zukunft entscheiden kann. Wäre dies richtig, so ifste ja gerade der Inf. fut., nicht praes. stehen. Der Inf. praes. *sse* steht vielmehr, weil man sich die Möglichkeit einer zunftigen Handlung schon zu der Zeit, wo man hofft, vorhann denkt.

Was soll sich der Schüler bei der Anmerkung zu § 30 denken: s deutsche „sollen" wird gerne mit *dici tradi ferri* übersetzt?

Wenn es in § 56 heifst, die Relativsätze nach Verbis senndi und declarandi würden als indirekte Fragesätze betrachtet, denen „wer?" und „was?" mit *quis* und *quid* zu übersetzen , so wird es durch eine solche Behandlung der Sache, bei der lativsätze (mit dem Fragepronomen „wer?" und „was?"!!) als agesätze betrachtet werden, dem Schüler recht geflissentlich schwert, ja unmöglich gemacht, die Relativ- und Fragesätze, lche von Verbis sentiendi und declarandi abhängen, von einder zu unterscheiden.

Als letzten Beweis für die jedes Verständnis ausschliefsende handlungsweise der Syntax führe ich die zweite Anmerkung zu 56 an. Sie lautet: Die § 55 besprochene Attraktion des Reivums unterbleibt in der indirekten Frage, z. B. *Hannibal, qui m implacabile odium conceperit, nemo ignorat*... Dafs hier *qui* bjekt des Fragesatzes ist und daher im Nominativ stehen mufs, hrend in dem Beispiel zu § 55 *dii iis favere solent, quos fidem vare vident* das *quos* als Objekt zu *videre* und Subjekt zu dem initiv *servare* im Accusativ stehen mufs, lernt der Schüler ht. Ihm wird etwas von einer Attraktion gesagt, bei der sich mand etwas denken kann, und er mufs sich merken, dafs in m einen Falle „von welchen" mit dem Accusativ *quos* und in m anderen „von welchem" mit dem Nominativ *qui* zu überzen ist.

Fassen wir alles zur Charakterisierung des vorliegenden Buches zusammen, so ergiebt sich: Statt der nach seiner Ansicht zu schwer verständlichen Regeln giebt der Verfasser meistens gar keine Regeln, sondern zählt, wo es geht, alle sonst unter Regeln gefafsten Fälle einzeln auf oder giebt die Anweisung: sagt man im Deutschen so, dann sagt man im Lateinischen so. Wo Regeln nicht umgangen werden können, giebt er entweder die in den Grammatiken üblichen oder giebt selbst gebildete, die letzteren sind aber meistens unrichtig oder unbrauchbar, weil sie unverständlich sind oder nicht die wesentlichen Merkmale der Fälle enthalten, die sie unter sich fassen sollen.

Nach der Einleitung (S. IV) legt der Herr Verfasser einen besonderen Wert darauf, dafs die in den Regeln (richtiger hiefse es statt der Regeln) vorkommenden, nach ungefährer Schätzung 670 betragenden Wörter und Wendungen, sowie die als Beispiele dienenden Sätze, welche sehr zahlreich sind, memoriert werden. Aber welcher Lehrer würde sich wohl entschliefsen können, das Buch so auswendig lernen zu lassen? Selbst wenn damit zu erreichen wäre, dafs die Schüler ihre Arbeiten fehlerfrei schreiben könnten, müfste man diese Methode verwerfen, weil sie das Gedächtnis überlastet und den Verstand nicht übt. Es ist aber gezeigt worden, dafs der Schüler trotz der grofsen Gedächtnisarbeit doch vielfach von seinen aus diesem Buche geschöpften Kenntnissen würde im Stiche gelassen werden.

Das Buch hat den Wert zu zeigen, dafs die lateinische Grammatik ohne Verständnis der Sprache blofs mit dem Gedächtnis in der Schule nicht gelernt werden kann, und ist zugleich ein Zeugnis dafür, dafs der lateinische Unterricht auf Abwege geraten ist, von denen ihn zurückzurufen es glücklicherweise jetzt nicht mehr an Stimmen fehlt. Ich erinnere nur an den in dieser Beziehung so beachtenswerten Aufsatz von H. Schiller im Aprilheft dieser Zeitschrift.

Wozu die Überladung des Gedächtnisses mit dem vielen Detail, in dem die anderen Grammatiken zu überbieten der Herr Professor Reuchlin in der Einleitung sich rühmt, zumal wenn dasselbe ganz losgelöst von der Lektüre aus Tabellen gelernt werden soll? Begnüge man sich doch damit, in den mittleren Klassen die Hauptregeln über die häufig vorkommenden Spracherscheinungen sicher einzuüben und möglichst zum Verständnis zu bringen. Das Detail, welches die Schüler hier als Ausnahmen und Einzelheiten lernen müssen, werden sie bei besserem Verständnis der Sprache in den oberen Klassen als selbstverständlich begreifen (ich erinnere nur an *persuadeo* mit *ut* und mit dem Acc. c. inf., und *spero* mit dem Inf. fut. praes. und perf.) oder sie werden es sich bei aufmerksamer Lektüre nach und nach einprägen. Bei diesem Verfahren werden die Schüler in den mittleren Klassen vielleicht nicht so gut Extemporalien voll gesuchter Schwierigkeiten schreiben können, aber in den oberen Klassen nicht so

deutschen Übersetzung auszugehen, zeigt sich in diesem Kapitel auch darin recht deutlich, dafs der Verfasser hier von *possum, nequeo*, *nolo* u. s. w. c. inf. reden mufs, obwohl diese Konstruktionen nach dem Titel des Buches ebenso wenig eine Stelle in demselben finden sollten, wie gegen Ende des Buches (§ 56) die Relativsätze nach den verbis sentiendi et declarandi (indirekten Fragesätze), bei denen der Verfasser noch ausdrücklich selbst bemerkt, „dafs in diesem Falle die deutsche Konjunktion ‚dafs' nicht ergänzt werden könne".

Das zweite Kapitel giebt die gewöhnlichen Regeln über die „consecutio temporum". Dafs hier durch die der Methode des Buches entsprechende Erklärung: das eigentliche Perfektum sei das, welches im Deutschen gewöhnlich wieder durch ein Perfektum übersetzt werde, und das Perfectum historicum sei das, welches im Deutschen meist mit dem Imperfekt übersetzt werde, nichts gewonnen wird, liegt auf der Hand.

Dem dritten Kapitel ist eine Vorbemerkung über die „dafs-Sätze" vorausgeschickt, so dafs es scheint, als solle die Sache hier eigentlich erst beginnen. In diesen Vorbemerkungen wird unterschieden zwischen dem „dafs" der Folge (*ut*, *ut non*), „dafs" der Absicht (*ut*, *ne*), „dafs" des Grundes (*quod*) und „dafs" der Wahrnehmung, Aussage, Meinung, der Thatsache (Acc. c. inf.). Die letztere Bezeichnung ist gegenüber von Sätzen wie: *parumne est, quod tantum homines fefellisti* Cic. p. Sest. 32 und *magnum est eadem monumenta maiorum habere* Cic. de off. I 35 gewifs unzutreffend und vielmehr bei „dafs" = *quod* anzuwenden. Im weiteren werden ohne Zusammenfassung nach der Bedeutung 22 (§ 8) + 31 (§ 10) + 4 (§ 11) Ausdrücke aufgeführt, nach denen *ut* consecutivum steht, die also wiederum gelernt werden müssen, wenn die Regeln von Nutzen sein sollen. In dem eingeschobenen § 9 über die consec. temporum in Folgesätzen hat der Verfasser sein sonstiges Verfahren, die Wahl des lateinischen Ausdrucks nicht von dem Gedanken, sondern von der deutschen Ausdrucksweise abhängig zu machen, aufgeben müssen und auf das Zeitverhältnis zwischen der Handlung des Haupt- und Nebensatzes hingewiesen, und dadurch ist dieser Paragraph vielleicht der beste des ganzen Buches geworden.

Das vierte Kapitel handelt von dem *qui* consecutivum mit dem Konjunktiv, ist in 5 Abteilungen geteilt und enthält 36 verschiedene Ausdrücke, nach denen dieses *qui* zu setzen ist. Über *quin* handeln die §§ 17—19. Sie liefern 36 neue Ausdrücke zum Memorieren. Diese werden durch das sechste Kapitel, welches von dem *ut* finale handelt, um weitere 80 vermehrt. Abgesondert hiervon in einem neuen Kapitel wird von *ne* und *ut* nach den Verbis des Fürchtens, von *quominus*, *ut* epexegeticum, *nedum* gehandelt. Unbegreiflich ist hier, was sich der Schüler bei der Regel in § 28 denken soll: „dafs" heifst *ut*, wenn es so viel ist

als „dafs nämlich“ und ein vorangehendes Demonstrativum erklärt“, besonders wenn er nachher in § 29 liefst: „dafs“ heifst *quod* nach voraufgehendem oder ausgefallenem „das“. Es dürfte wohl kein Schüler imstande sein, mit Hilfe dieser beiden Regeln bei den Beispielen: „das ist ein gemeinsamer Fehler in grofsen und kleinen Staaten, dafs der Neid ein beständiger Begleiter des Ruhmes ist“ und „das allein tadele ich von Alexander, dafs er jähzornig war“, zu entscheiden, wo *ut* und wo *quod* zu setzen ist.

Es wird nicht nötig sein, die Regeln über *quod* uud den Acc. c. inf. in den folgenden Abschnitten genauer zu besprechen. Die hier vorkommenden Fälle des Acc. c. inf. sind von den in § 4 behandelten nur dadurch verschieden, dafs dort der lateinische Infinitiv im Deutschen auch mit dem Infinitiv, hier dagegen durch einen Satz mit „dafs“ übersetzt ist. Die Zahl der auswendig zu lernenden Ausdrücke erhält in diesen Abschnitten einen so erheblichen Zuwachs, dafs sie für das ganze Buch auf etwa 670 steigt.

Den Schlufs des Ganzen bilden der schon oben erwähnte § 56 über die Relativsätze nach Verbis sentiendi und declarandi und einige Paragraphen über die oratio obliqua und die abhängigen irrealen Bedingungssätze.

Im einzelnen ist noch zu bemerken: § 26 liest man: Ein ausgelassenes „dafs“ ist nach diesen Verben (des Fürchtens) im Lateinischen regelmäfsig zu ergänzen statt „für die Übersetzung ins Lateinische“. Ebenso § 42 S. 49.

In § 38 ist in der Hauptregel gesagt, dafs bei den Verbis der Affekte *quod* mit dem Konjunktiv steht zur Bezeichnung eines gedachten Grundes, und in der Anmerkung heifst es: Zum Ausdruck des rein Gedachten steht nach den Verbis des Affektes sehr häufig auch der Acc. c. inf. Den Unterschied zwischen dem Gedachten und rein Gedachten werden nicht blofs die „weniger begabten“, sondern auch die begabtesten Tertianer nicht zu fassen vermögen. Die Sache ist bei Seyffert § 294 so klar gemacht wie möglich.

In dem Abschnitt über den Gebrauch der Pronomina *sui, sibi, se* und *suus* heifst es § 35: Konjunktivische Nebensätze, die etwas Gedachtes enthalten, bilden im Lateinischen ein Ganzes mit dem Hauptsatz u. s. w. Etwas Gedachtes enthalten bekanntlich alle Konjunktivsätze, für den Gebrauch des Reflexivpronomens kommt es darauf an, ob der konjunktivische Nebensatz als ein Gedanke des Subjekts im Hauptsatz bezeichnet werden soll. Nach der Reuchlinschen Regel wird es dem Schüler unbegreiflich bleiben, warum in Folgesätzen nicht das Reflexivum steht, und es wird durch dieselbe auch jede Erklärung von Sätzen wie *Solo, quo tutior eius vita esset, simulavit* Cic. de off. I 108 ausgeschlossen.

teinische Unterricht in den mittleren Klassen des Gymnasiums bisher auch in Preufsen vielfach betrieben worden ist, unter dem Einflufs der Ministerial-Bestimmungen vom 31. März 1882 hier aber hoffentlich nirgends mehr lange betrieben werden wird. Der Verfasser hofft, seine Zusammenstellung der schwierigen Regeln über die dafs-Sätze werde den Schülern des Mittelgymnasiums (bis Obertertia incl.) „bei Fertigung ihrer Kompositionen noch nützlicher werden als die mit Recht gerühmte und so sehr verbreitete Grammatik von Ellendt-Seyffert“. Nach seiner Ansicht haben unsere Grammatiken den Regeln eine zu gedrängte Fassung gegeben, die nur für das Verständnis der besser begabten Schüler ausreicht, und bei der noch manche Punkte beiseite gelassen sind, auf welche der Schüler doch eben auch aufmerksam gemacht werden mufs. Das vorliegende Hilfsbuch will also intensiv und extensiv noch mehr ins Detail gehen, und es bezeichnet einen weiteren Schritt auf dem Wege, der von älteren Schulgrammatiken zu der Seyffertschen führt, und der sich kurz damit kennzeichnen läfst, dafs auf ihm die Anforderungen an den Verstand der Schüler herabgemindert und die an das Gedächtnis um ein Bedeutendes gesteigert werden. Jeder Lehrer, dem die Aufgabe gestellt ist, auch solche Schüler, welche die Regeln der lateinischen Grammatik nicht zu begreifen vermögen, doch dahin zu bringen, dafs sie ein mit grammatischen Schwierigkeifen reichlich ausgestattetes Exercitium oder Extemporale möglichst fehlerfrei ins Lateinische übersetzen, könnte daher das Buch, wenn es leistete, was es verspricht, als eine wertvolle Bereicherung unserer Schullitteratur begrüfsen. Dafs freilich diese Aufgabe keinem Lehrer von einer Schule, deren Zweck die geistige Bildung der Schüler ist, gestellt werden sollte, dafür liefert das Reuchlinsche Schriftchen einen neuen Beweis.

Wer die lateinische Sprache nicht blofs lehrt, damit die Schüler die Formen der Worte und Sätze dem Gedächtnis einprägen, sondern damit zugleich durch die Einführung in das Verständnis derselben ihren Geist gebildet werde, der wird schon an dem Titel der Schrift über die Behandlung der dafs-Sätze Anstofs nehmen. Es heifst im voraus sich das Verständnis des Lateinischen verschliefsen, wenn man bei seiner Betrachtung von der zufälligen deutschen Übersetzung ausgeht und sich nur gewöhnt für diesen deutschen jenen lateinischen Ausdruck zu setzen. Wäre eine solche Methode der Behandlung der lateinischen Sprache möglich und würde sie eingeführt, so würde das Erlernen des Lateinischen noch weniger Bildendes enthalten als das Lernen der modernen Sprachen. Dafs eine solche Behandlung des Lateinischen aber nicht möglich ist, zeigt der Versuch des vorliegenden Buches gleich in dem ersten, von dem Infinitiv handelnden Kapitel.

Hier werden zunächst (§ 1) 58 alphabetisch geordnete Verba (*adorior* — *volo*) mit davor gesetzter deutscher Übersetzung auf-

gezählt, die im Lateinischen wie im Deutschen den Infinitiv bei sich haben. Dann kommen (§ 3) 17 Verba mit dem Nom. und Acc. c. inf. z. B. *cogo aliquem* und *cogor*. Der § 4 handelt von dem Infinitiv (Acc. c. inf.) nach *est* und einem Substantiv oder Adjektiv und den Verbis impersonalibus. Der § 5 zählt 22 Verba, persönliche und unpersönliche Redensarten auf, nach resp. bei denen der Dat. c. inf. steht. Den Schlufs des Kapitels bildet folgende Anmerkung: „In allen anderen Fällen ist der Infinitiv mit „zu" aufzulösen durch einen „dafs-Satz" und mit *ut, ne, quominus, quin* u. s. w. zu übersetzen." Die übrigen den Hauptregeln beigefügten Anmerkungen enthalten allerlei aus den betreffenden Abschnitten bei Seyffert mit herübergenommenen Bemerkungen, z. B. „ich ziehe es vor zu" *malo* oder *praeopto* (nicht *praefero*). (Wie oft mag sich *praeopto* c. inf. aufser Caes. B. G. I 25 wohl in den Schulschriftstellern finden?) Eine andere Anmerkung (§ 2, 2) enthält 8 Adverbia, die durch Verba zu übersetzen sind, z. B. „gewöhnlich" durch *soleo*, noch eine andere belehrt über das nicht zu übersetzende „ich mufs", „ich lasse". Alles dies soll der Tertianer seinem Gedächtnis einprägen. Was gewinnt er aber aus dem Kapitel für das Verständnis des Lateinischen? Begriffe wie Objektsinfinitiv und Subjektsinfinitiv fehlen, sie sind wohl zu schwer verständlich, dafür heifst es: der Infinitiv steht „bei", „mit", „nach" folgenden Verben. Als Beispiel für den letzten Fall steht *parentes diligere prima lex naturae est*, obwohl hier der Infinitiv nicht nach sondern vor *lex est* steht. Auch von einem Prädikatsnomen beim Infinitiv ist nirgends die Rede, sondern es heifst: Hat der von diesen Verben abhängige Infinitiv noch einen Zusatz bei sich, so steht er im Nominativ (§ 2) oder im Accusativ (§ 4); in § 5 heifst es: Bei *licet* steht das Prädikat (!) beim Infinitiv per attractionem regelmäfsig im Dativ, sobald eine bestimmte Person bezeichnet ist.

Aber sehen wir einmal von dem Sprachverständnis ab. Wird der Schüler mit Hilfe dieses Kapitels, selbst wenn er die 58 + 17 + 22 Verba aus dem Gedächtnis hersagen kann, die Fehler vermeiden? Durchaus nicht. Wenn er in § 4 findet, der Infinitiv steht nach *est* mit einem Adjektivum im Neutrum oder nach den Verbis impersonalibus, so wird er sicherlich schreiben *reliquum est dicere* oder *restat dicere*, es sei denn, dafs er aus den späteren Paragraphen des Buches die richtige Konstruktion kennt. Die ganzen 7 Seiten des ersten Kapitels bringen den Schüler also nicht weiter, als wenn man ihm unter Verzichtleistung auf das Verständnis der Sprache sagt: Hast du aus der Grammatik keine andere Konstruktion als notwendig gelernt, so übersetze den deutschen Infinitiv auch im Lateinischen mit dem Infinitiv. Bei solchem Verfahren würde wenigstens ein unnötiges Auswendiglernen vermieden. Wie mifslich es ist, bei der Behandlung der grammatischen Eigentümlichkeiten einer fremden Sprache von der

wäre doch geradezu kleinlich, das im übrigen äufserst sauber gearbeitete Kapitel über die Flexion der Pronomina ernstlich tadeln zu wollen, weil neben *σεαυτοῦ*, *ἑαυτοῦ*, *ἅτινα* nicht *σαυτοῦ*, *αὑτοῦ*, *ἅττα* erwähnt sind. Somit unterliegt es für mich keinem Zweifel, dafs Uhles Grammatik eine recht erwünschte Bereicherung unserer Unterrichtsmittel ist und eine Zukunft hat.

Züllichau. P. Weifsenfels.

Ernst Bachof, Griechisches Elementarbuch. II. Teil. Gotha, Friedrich Andreas Perthes, 1884. IV und 92 S. 8.

Der vorliegende II. Teil des Elementarbuches ist für Obertertia berechnet und enthält eine Reihe von zusammenhängenden deutschen Übungsstücken zur Einübung der Verba anomala und zur allgemeinen Wiederholung. Im ganzen ist es nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie der I. Teil, welcher vom Unterzeichneten in dieser Zeitschr. 1884 S. 117—118 besprochen ist. Unter Hinweis auf diese Rezension soll hier bemerkt werden, dafs der II. Teil den Vorzug grofser Sorgfalt und praktischer Brauchbarkeit in noch weniger beschränktem Mafse besitzt als der I. Teil. Die Stücke sind zum Teil in unmittelbarem, zum Teil in mittelbarem Anschlufs an das 1. Buch der Anabasis ausgearbeitet und wahren den Grundsatz, nur inhaltlich Zusammenhängendes und dem Ideenkreise der Schüler Naheliegendes zu bringen. Sorgfältig ist darauf Bedacht genommen, dafs die Verba der jedesmal zu übenden Klasse in einer dem Zweck entsprechenden reichlichen Anzahl vorkommen, ohne die Substituierung und Repetition anderer Verbalformen auszuschliefsen. Wenn dem I. Teil hie und da noch einfachere Satzbildungen für die Untertertia zu wünschen waren, so läfst sich doch für den II. Teil bemerken, dafs die Sätze dem Standpunkt des Obertertianers angemessen und für die Anforderungen der Sekunda gut vorzubereiten geeignet sind. Zugleich bilden sie in grammatischer wie lexikalischer Beziehung eine treffliche Ergänzung der Anabasis-Lektüre. Der Nasalklasse I in 3 Abteilungen (A. 1—8, B. 9—24, C. 25—44) sind die Seiten 1—12, der Inchoativklasse II die Seiten 12—20, der E-Klasse III S. 20—28, der Mischklasse IV S. 28—35, der allgemeinen Wiederholung V S. 35—53 gewidmet. Die bezüglichen Anabasisstellen sind am Rande bemerkt, die einzuübenden Verba anomala übersichtlich gruppiert und nebst ihren Bedeutungen, Konstruktionen und Phrasen, der Reihenfolge der Stücke entprechend, in einem besonderen Vokabular S. 60—72 mit grofser Sorgfalt zusammengestellt. Aufserdem ist noch ein alphabetisches Wörterverzeichnis S. 73—92 angehängt, welches dem Schüler alle berechtigten Erleichterungen gewährt, während es für die Verba anomala lediglich auf die 98 Nummern derselben im Vokabular zurückweist. Endlich

ist zwischen den Übungsstücken und dem Vokabular ein kurzes Regelverzeichnis zur propädeutischen Einübung der Syntax S. 54 bis 59 eingefügt. Verf. ist dem Rat des Unterzeichneten gefolgt, im II. Teil die Regeln in systematischer Anordnung zu erneuern und sie danach im Texte zu citieren, nicht umgekehrt wie im I. Teil. Die Fassung der Regeln ist klar, präzis und mit geringen Ausnahmen sachgemäfs. Für Regel 5 möchte der Unterzeichnete das Medium namentlich zum Zweck der (dem Schüler so wenig geläufigen) Unterscheidung vom Passiv etwas treffender charakterisiert sehen, etwa in der Fassung, die er in seinen Beiträgen zur griechischen Schulgrammatik in dieser Zeitschr. 1881 S. 674 gegeben hat: „das Medium und so auch das Deponens Medium bezeichnet eine gesteigerte physische oder geistige Thätigkeit (*M. intensivum*) oder ein subjektives Interesse und ist stets nur als ein modifiziertes Aktivum zu betrachten.

2) das Passivum und so auch das Deponens-Passivum bezeichnet stets eine physische oder geistige Bewegung resp. Erleidung und Affekt," behält also immer die Bedeutung des Passivums.

In Regel 8 möchte ich für den zweifelhaften Ausdruck (nomen et omen) des Coniunctivus dubitativus in der Begehrungsfrage den Ausdruck C. resp. Opt. deliberativus im Gegensatz zum Indicativus oder Optativus der Urteilsfrage sehen. Für Regel 9 verweise ich betreffs der hypothetischen Vorder-, Relativ- und Temporal-Sätze auf meine Auseinandersetzung in dieser Zeitschr. 1882 S. 233 über den „futurischen und iterativen Gebrauch des Konjunktiv" mit *ἄν* und des Optativ ohne *ἄν* in Seyffert—v. Bambergs Übungsbuch. Diese haben Futurbedeutung nicht, wie Bachof sagt, „besonders", sondern „nur" nach einem Futur- oder Imperativ-Begriffe im Hauptsatze, dagegen Präsensbedeutung nach einem Präsensbegriff und Präteritumbedeutung nach einem Präteritumbegriff im Hauptsatz: kurz gesagt relative Zeitbedeutung. Diese Auffassung hat bereits anderweitig günstige Aufnahme und Verwertung gefunden.

In Regel 11 konnte *οὐκοῦν* = *ἆρ' οὐ* und *μῶν* = *μὴ οὖν* = *ἆρα μή* erwähnt werden. Für Regel 15 schlägt Ref. die dem Verf. offenbar bekannte genauere Fassung vor, die Ref. in den Jahrb. f. Pädagogik 1883 S. 9 gab:

„Für *ὅτι, ὡς* c. Indic. resp. Optat. or. obliquae kann bei den Verba dicendi und putandi der Infinitiv, bei den Verba cognoscendi und sentiendi (affectuum) das Participium stehn; bei den Verba cupiendi und imperandi steht stets nur der Infinitiv."

In der Anmerkung zu Regel 15 ist der Ausdruck „Nominativus cum infinitivo" zu verwerfen, da ein etwaiger Nominativ nicht das Subjekt, sondern nur die attrahierte prädikative Apposition bezeichnet.

seits der Attribute, anderseits der Infinitive handeln; diese verschiedenen Intentionen sind in unzulässiger Weise verquickt. Ebenda waren auch Verbindungen wie *ἄνδρες δικασταί* zu erwähnen, die fälschlich § 180 unter Apposition in einer Weise untergebracht sind, dafs daneben *ἄνδρες οἱ δικασταί* als griechisch aufgefafst werden könnte. Die prädikative Stellung wird an *τὸ σῶμα ἡμῶν θνητόν ἐστιν* und *θνητὸν τὸ σῶμα ἡμῶν ἐστιν* erläutert; sie würde dem Schüler klarer werden, wenn ihn nicht im ersten Satze *ἡμῶν* störte und überhaupt ein Beispiel gewählt wäre, in welchem das Adjektivum nicht geradezu mit der Kopula das Prädikat bildete. Was sollen ferner an derselben Stelle die Beispiele *πρῶτος ἔλεγε Ξενοφῶν* und *κακὸς ἑκὼν οὐδείς*, wo nur Beispiele, in denen das Subjekt den Artikel hat, Klarheit schaffen? Die Bemerkungen zum Komparativ und Superlativ, welche den Abschnitt über den Artikel schliefsen, sollten an anderer Stelle stehen; überdies sollte der Komparativ in *νῦν δὴ κάλλιόν ἐστιν* (es ist gut) etwa durch eine Parenthese als elliptische Vergleichung verständlicher gemacht und neben *οὗτος ὁ οἶκος μείζων ἐστὶν ἢ ὁ τοῦ πατρός* die comparatio compendiaria nicht verschwiegen werden. — Dürftig ist ferner der Abschnitt über die Genera des Verbums, der weder qualitativ noch quantitativ befriedigen kann. Hier heifsen *ἵστασθαι, ὀρέγεσθαι, ἐπείγεσθαι, στέλλεσθαι* (reisen) direkte Media ohne die geringste Einschränkung, was doch nur für einige Tempora von *ἵστασθαι* zutreffend ist, und auf *ὀρέγεσθαι* und *στέλλεσθαι* nur, wenn die seltenen Aoriste *ὠρεξάμην* und *ἐστειλάμην* als gewöhnlich aufgefafst werden, auf *ἐπείγεσθαι* garnicht pafst; *συμβουλεύομαι* wird übertragen „unter einander sich beraten" und demgemäfs ein reciprokes Medium genannt. Anderseits werden die passiven Verba der Bewegung und des Affektes mit keiner Silbe erwähnt. — Sehen wir von diesen beiden Kapiteln ab, so macht auch die Syntax einen recht günstigen Eindruck, namentlich die Kapitel über Tempora, Modi, Infinitiv, Partizipium. Eine „Übersicht der Ausdrucksweisen für das deutsche dafs" mufs sich im Unterrichte als eine eingehende Wiederholung unter verändertem Gesichtspunkt bewähren. Die Beispiele, meist Sentenzen in metrischer Form oder Stellen aus Xenophon, sind vortrefflich gewählt; dafs zuweilen entlegene Wendungen, die später gelehrt werden (z. B. *ὀλίγου* beinahe § 183), ohne unterstützende Übertragung schon vorausgesetzt werden, wird in praxi kaum als Übelstand empfunden werden. Dagegen möchte ich in der Kasuslehre nur die allerwichtigsten Verben mit ihren Konstruktionen in den Text aufgenommen sehen, um den Schüler, wenn er wirklich den Inhalt auch der Syntax sich möglichst vollständig einprägen soll, nicht durch Einzelheiten zu sehr in Anspruch zu nehmen oder in die Versuchung zu führen, das Pensum nur teilweise zu lernen; gar manche Verba könnten vielmehr unter den Text gesetzt und zur Lektüre empfohlen werden,

durch welche der Schüler in der Sphäre der unter die Regeln fallenden Begriffe heimischer werden würde.

Zum Schlufs bezeichne ich noch einige mehr oder weniger verbesserungsbedürftige Stellen. Die Erwähnung von *υἱός* in § 36 Anm. unter den Substantiven mit diphthongischen Stämmen ist unverständlich, da ja der homerische Stamm *υἱ* überhaupt nicht in Betracht gezogen ist. — *εἶμι* „ich gehe oder ich werde gehen" in § 113 ist bedenklich. — § 102 ist *ι* in *ἐπνίγην* irrtümlich zweimal als lang bezeichnet. Vergl. *τρίβω- ἐτρίβην* und Batrachom. 148. — Die Form *τέθειμαι* verdiente § 110 wenigstens eingeklammert zu werden. — Zu § 199b ist *ἐπαίρεσθαί τινι* übertragen: sich einer Sache überheben. — § 203 ist *ἐν ἑβδομήκοντα ἔτεσιν* u. ä. als Angabe des Datums, also die Frage wann? beantwortend aufgeführt. — § 205 *τὸν πόλεμον ποιεῖσθαί τινι* „bekriegen". Dies ist vielmehr, „seinen (den unternommenen oder zu unternehmenden) Krieg führen", „bekriegen" dagegen *πόλεμον ποιεῖσθαι*. Anm. 1 war vor *πολεμεῖν ἐπί τινα* vielmehr zu warnen. — § 208 Anm. 1 (*ἡ ἀρίστη τῆς γῆς*). Die Assimilation des Adi. reg. findet sich häufig nicht nur bei Superlativen und *πολύς*, *ἥμισυς*, sondern auch bei Positiven und Komparativen. Unter b. 1 sind *ἄρχεσθαί τινος* und *ἄρχεσθαι ἀπό* (*ἐκ*) *τινος* konfundiert. — § 210c der persönliche Genetiv in *καταγιγνώσκειν τινός τι* entspricht nicht dem lateinischen Genetiv bei Verben der gerichtlichen Handlung. Unter c müfsten *φεῦ* und *οἴμοι* erwähnt werden. — Ebenso sind § 217 Komposita wie *ἀντιτιθέναι*, § 219 solche wie *καθορᾶν* anzuführen. — § 231 sind „Verbalstamm" und „Aoriststamm" als gleichbedeutend gebraucht. Die Formenlehre unterscheidet beides. Auch die Bemerkung unter dem Texte „Von den Zeitstufen wird die Gegenwart durch kein formales Element (auch das Perf. nicht?) . . . die Vergangenheit einzig (auch der schwache Aor. und das Plusquamperf.?) durch das Augment bezeichnet" ist nicht stichhaltig. — § 253 wird die Annahme in dem sogen. ersten hypothetischen Falle als eine „bestimmte (objektive)" von denen in den andern Fällen unterschieden. Vielmehr läfst der Redende in diesem Falle unbestimmt, ob die Bedingung zutrifft oder nicht zutrifft. — § 294 33. Anm. „Für das zweite *οὔτε* (in *οὔτε-οὔτε*) tritt zuweilen steigernd *οὐδέ* ein". Mit Leichtigkeit ist *οὔτε-οὔτε-οὐδέ* zu belegen, wo durch *οὐδέ* das zweite *οὔτε* eine Erweiterung erfährt; in *οὔτε-οὐδέ* würde eine Anakoluthie anzunehmen sein. 41 sind nach *ὥσπερ ἂν εἰ* die erforderlichen Modi (Optativ oder Indikativ historischer Tempora) anzugeben.

Den wesentlichen Anforderungen, welche an ein Schulbuch zu stellen sind, genügt Uhles Grammatik nach meiner Überzeugung in vollem Mafse. Die Mängel, die ich aufdecken mufste, sind nicht gerade zahlreich und mit wenigen Federstrichen zu beseitigen; die nicht aufgedeckten fallen noch viel weniger in die Wagschale; es

vom schwachen Perfektum, zu § 96—99 unter ἄλλεσθαι vom starken Aoristus noch nicht gut die Rede sein darf; „Passivstamm" wird ferner § 96, 3 als gleichbedeutend mit „Stamm des Aor. Pass." nur dunkel angedeutet. — U.s Paradigma λύω mag nun manchem ungelegen kommen, weniger wegen ῠ in λέλυκα, λέλυμαι, ἐλύθην, das sich doch nur im Tone von λελύσθαι geltend macht, als wegen seines einsilbigen Stammes, der mehrere Eigentümlichkeiten in der Betonung des Verbums nicht zum Ausdruck kommen läfst. Doch darf man nicht vergessen, dafs das kürzere Verbum dem Anfänger übersichtlicher ist und seiner ungeübten Zunge weniger Schwierigkeiten macht. Auch hat U. in allen wegen ihres Accentes in Betracht kommenden Fällen die parallelen Formen von βουλεύω angegeben und so die Nachteile des Paradigma λύω paralysiert. In der Anlage des ganzen Abschnittes fällt sehr bald eine wesentliche Abweichung von Curtius auf: dieser behandelt nach einander seine 7 Tempusstämme und unter diesen neben einander Verba pura, muta und liquida; U. umgekehrt nach einander Verba pura, muta und liquida und unter diesen neben einander die Tempusstämme. (Ebenso Gerth in der soeben erschienenen kurzgefafsten griechischen Schulgrammatik.) Welcher praktische Vorteil daraus entspringt, habe ich erst vor kurzem gezeigt. Um so mehr springt nun in die Augen, dafs die Einteilung der Verba nach dem Verhältnis des Präsensstammes zum reinen Verbalstamme, so weit sie die regelmäfsigen Verba auf -ω betrifft, ein überflüssiges Werk ist. Sie ist es aber auch in Betreff der unregelmäfsigen. Sehen wir nur die Klassen etwas näher an. Es mufs doch jeden Schüler wunderbar berühren, hin und wieder ausdrücklich dasselbe Verbum zwei Klassen zugleich zugewiesen zu sehen (καθέζεσθαι, ῥεῖν); wenn er nun gar durch Nachdenken findet, dafs aufser diesen noch eine ganze Anzahl von Verben ebenso gut auch unter einer anderen Klasse aufgeführt sein könnte, z. B. ὀσφραίνομαι — ὀφείλω, χαίρω wie unter V resp. VII, so auch unter IV, ὀφλισκάνω unter V und VI, εὑρίσκω unter VI und VII, γίγνομαι und ἐδ (ἐδε) unter VIII und VII, ἁλίσκομαι (ἁλ und ἁλω) unter VI und VIII, so mufs er es doch als einen ungerechtfertigten Zwang empfinden, die unregelmäfsigen Verba in dieser und keiner andern Reihenfolge memorieren zu sollen. Nun gar die Mischklasse, in der sich nach U. „verschiedene", nach Curtius „wesentlich von einander verschiedene" Stämme zu einem Verbum verbinden. Ich liefse mir diese Klasse gefallen, wenn sie nur Defektiva bürge, von denen je zwei sich so ergänzen, dafs die Tempora des Verbalbegriffes entweder von dem einen oder von dem andern, ausnahmsweise von beiden Stämmen gebildet werden, wie das bei αἱρε und ἑλ, ἐρχ und ἐλ(υ)θ, ἐδ(ε) und φαγ, ὁρα und ὀπ, τρεχ und δραμ, φερ und ἐνεκ, ειπ und ἐρ(ρε) der Fall ist, und hätte dann ein völliges Analogon zu der Komparation ἀγαθός,

ἀμείνων, ἄριστος u. s. w. Aber ich finde unter derselben Rubrik auch ἕπομαι, ἔχω, γίγνομαι, τιτρῶ, das letztere nicht blofs mit vielen Verben auf -μι, sondern auch mit vielen der Inchoativklasse in der Präsensreduplikation übereinstimmend, in anderer Beziehung analog dem Stamme χρα; γίγνομαι, ἕπομαι und ἔχω auf alle Fälle von demselben Stamme die Tempora bildend, der nur Änderungen unterliegt, wie sie in der sonstigen Flexionslehre häufig genug vorkommen. Ferner πάσχω, dessen Stämme παθ und πενθ sich zu einander verhalten wie βαθες und βενθες, immerhin also aus derselben Wurzel gewachsen sind — wie auch νεμ und νεμε. Ich will nicht von πίπτω reden. U. nun wird nicht umhin können, um höchst unliebsamen Auseinandersetzungen beim Unterrichte vorzubeugen, in der Nasalklasse die Vorbemerkung dahin zu erweitern, dafs die Verstärkung im Präsensstamme oft mit Dehnung verbunden sei, so wie ἐλαύνω und ὑπισχνέομαι eine besondere Stellung anzuweisen; ferner nach einigen Erläuterungen unter ἁλίσκομαι und anderen Verben der sechsten Klasse die Bemerkung zu B in der siebenten: „der durch ε erweiterte Stamm ist die Grundform für die übrige Tempusbildung" zu ändern in: „... für die übrigen Tempora oder einen Teil derselben", um von andern im Vorhergehenden mehr oder weniger deutlich ausgesprochenen Wünschen zu schweigen. Das Erspriefslichste aber dürfte sein, auch diese Klassen fallen zu lassen und statt dessen ein alphabetisches Verzeichnis der unregelmäfsigen Verba zu setzen, nachdem an Beispielen die vielen Mittel erläutert worden sind, welche der Grieche in der sogenannten unregelmäfsigen Konjugation zur Tempusbildung anwendet, darunter auch die Synkope, welche U. auffallender Weise dem Schüler verschweigen zu müssen glaubt.

Die Syntax bietet in ihrer Anlage wenig von dem Üblichen Abweichendes; obwohl, wie schon gesagt, von verschiedenen Händen gearbeitet, repräsentiert sie sich dank der gewissenhaften Redaktion als ein Ganzes, dessen Teile im allgemeinen jedenfalls in dem richtigen Verhältnis zu einander stehen. Die Lehre vom Artikel scheint mir allerdings an einigen Stellen bedenklich. Wie soll verstanden werden, was § 177 steht: „Durch den Artikel kann jedes Wort (besser: können alle Wörter), einzelne Kasus, Kasus mit Präpositionen, Infinitive und ganze Sätze substantivische oder adjektivische Kraft bekommen"? Mir ist ein Infinitiv oder ganzer Satz, der durch den Artikel adjektivische Kraft erhalten hätte, noch nicht vorgekommen und „einzelne Kasus oder Kasus mit Präpositionen" mit substantivischer Kraft durch den Artikel ausgerüstet verdienten garnicht erwähnt zu werden, wenn damit nicht etwas gemeint wäre, was in den Worten eben nicht ausgedrückt ist. Verf. wollte von auffallenden Arten des Attributes reden (Adverbium, obliquer Kasus, Präposition mit Kasus), sodann von der Substantivierung einer-

ist zu einem Teile von Proksch, zu einem andern von Büttner-Wobst, zu einem dritten von Uhle selbst verfafst, so jedoch, dafs jeder der Gelehrten auch zu den nicht von ihm verfafsten Teilen in etwas beigetragen hat.

Betrachten wir zuerst die Formenlehre, die nach den Ergebnissen der historischen Grammatik gearbeitet ist. U. sieht zunächst von den vielen Lautgesetzen ab, welche andere Grammatiken vorausschicken, und steht nach wenigen Bemerkungen über Einteilung der Laute, Auslaut, Betonung, Enklitika und Atona bereits auf der fünften Seite bei der Deklination. Meines Erachtens ein glücklicher Gedanke; denn die systematische Behandlung der Lautgesetze, wie wir sie sonst lesen, könnte doch erst nach Einprägung der ganzen Formenlehre vorgenommen werden, wirft aber dann keinen praktischen Nutzen ab; bei U. dagegen steht jedes Gesetz da, wo es in praxi am vorteilhaftesten verwendet wird. Die Flexionslehre selbst bringt den ganzen Reichtum der griechischen Formen durch alle nur wünschenswerten Paradigmen zu unmittelbarer sinnlicher Anschauung und erfüllt so eine Anforderung, die von verschiedenen Seiten an eine griechische Schulgrammatik gestellt ist, aber erst in letzter Zeit erfüllt zu werden anfängt. Trotz des geringen Umfangs findet Ref. die Flexionslehre doch vollauf ausreichend, würde sogar gern noch manches vermissen, z. B. *χρήστων, ἐτησίων, φώτων, δᾴδων, κλεῖν*, unregelmäfsige Bildungen, welche der Schüler in seiner Lektüre thatsächlich nie zu Gesicht bekommt. Im Ausdruck befleifsigt sich U. möglichster Kürze. Der schöne Druck auf bestem Papier erscheint öfters gesperrt, um gedankenloses Memorieren zu verhüten; so bedarf es denn in der That unter *εὔνοα* oder *πήχεως, πόλεως, ἡδέος* von den Stämmen *πηχυ, πολι, ἡδυ* oder *ταῦτα, τούτων* von *τοῦτο, αὕτη* oder *δέει* keiner Bemerkung; hoffentlich kennzeichnet U. später den unregelmäfsig betonten Kasus der beiden *τίς* in gleicher Weise. Auch die Sorgfalt im Ausdruck mufs anerkannt werden. Denn Regeln wie § 81, 2: „die Präpositionen *ἐν* und *σύν*, welche in der in jeder ?] Zusammensetzung *ν* einem folgenden Konsonanten assimilieren (*σύν* wirft vor *σ* mit folgendem Konsonanten und vor *ζ* das *ν* ab) [welch eine Parenthese!], erhalten vor dem Augment ihre ursprüngliche Gestalt wieder“ sind selten; doch mufs man ziemlich oft Wendungen wie § 104: „Neun mit *ε* anlautende Verba haben Augment *ει* statt *η*“ als eine der Blüten hinnehmen, die der Grammatikerstil jetzt häufig treibt. Von den gereimten Genusregeln der zweiten Hauptdeklination zu schweigen, die nicht erschöpfend und meines Erachtens ganz überflüssig sind (ebenso im zweiten Teile die gereimten Regeln über den Gebrauch der Präpositionen).

Die auf den einleitenden Seiten nicht gegebenen Lautgesetze holt U. selbstverständlich an passender Stelle nach. Doch ist ihm

§ 32 entgangen, dafs er wohl schon eine Regel gegeben hat, welche einen Vokativ κακότητ verbietet, aber keine, welche den Übergang des auslautenden τ in ς fordert. In manchen Fällen hat er die Gesetze mehr angedeutet, als wirklich ausgedrückt, wie § 104 die Ursache der unregelmäfsigen Augmentation in εἱπόμην, ἔαξα u. s. w. durch die Worte: εἶδον aus ἔϊδον für ἔ-ϝιδον, in denen der Schüler zum ersten Male das Digamma sieht; in anderen zunächst verschwiegen, um sie da nachzuholen, wo ohne sie nicht auszukommen ist (vgl. § 31 θρίξ, τριχός und § 80, a, 1 χωρεῖν, κεχώρηκα); in wenigen gänzlich unterdrückt. Hoffen wir, dafs der Lehrer selten die Gelegenheit benutzt das Fehlende zu ergänzen. Eine Nötigung zu Exkursen liegt nur zuweilen vor, nämlich § 33, wo der Accent in den obliquen Kasus von Δημήτηρ aus dem allgemeinen Betonungsgesetz für Komposita erklärt wird, ohne dafs die Bestandteile des Wortes genannt sind; in der Zusammenstellung der Kontraktionen zu § 34—40, wo nur gesagt wird: „die Stämme auf αυ und ου kontrahieren garnicht" (warum dann überhaupt unter der Überschrift erwähnt?), während die Frage nach der anderen vorauszusetzenden Genesis der Accusative γραῦς und βοῦς dem denkenden Schüler sich jedenfalls aufdrängen wird. Der Lehrer hat dann zu wählen zwischen der von Curtius in den Erläuterungen aufgestellten Hypothese, welche der Schüler nicht fassen wird, und der Lüge, dafs auch die genannten Formen kontrahiert seien, durch welche Erklärung er den Verfasser der Grammatik kompromittiert. Darum sähe ich lieber auch diese Formen als kontrahiert bezeichnet auf die Gefahr hin, dafs die nach derartigen Gesichtspunkten entworfene Grammatik ein System von Lügen genannt wird. Unserem Grammatiker gilt offenbar das Facit mehr als die — hochinteressante, aber für Schulzwecke gleichgültige — Rechnung. So hat denn unter seinen Händen die zweite Hauptdeklination eine Gestalt gewonnen, die trotz der Anlehnung an Curtius, dessen Paradigmen noch vervollständigt sind, auch diejenigen befriedigen wird, welche nach Curtius nicht unterrichten mögen.

In der Verbalflexion hat sich U., durch praktische Gründe bestimmt, jetzt entschlossen, die Lehre vom Verhältnis des Präsens- und Verbalstammes dahin zu setzen, wo man sie zuerst braucht, nämlich nach den Verbis puris. Auch dieser Teil empfiehlt sich durch Klarheit und Prägnanz des Ausdruckes. Ausgedehnte Erläuterungen unter dem Texte bemerken die in der Litteratur vorkommenden Formen, welche gleich oder ähnlich lauten, und ziehen Analogieen zwischen den Bildungsgesetzen in der Deklination und denen in der Konjugation. Allerdings scheint mir U. hier in einzelnen Fällen die Grenze überschritten zu haben, hinter welcher die Gründlichkeit zur Umständlichkeit wird. Ungern vermisse ich in den einleitenden Bemerkungen eine Aufzählung der Tempusstämme, da ohne solche § 78 vom Passivstamme, § 98

Dafs dem Elementarbuch für Ober-Tertia griechische Lesestücke nicht beigegeben sind, weil sie neben der Anabasis entbehrlich erscheinen, ist selbstverständlich. Das Buch ist als ein brauchbares wohl zu empfehlen.

Wittstock. Richard Grofser.

G. Wendt, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertum. Berlin, G. Grotesche Verlagsbuchhandlung, 1884. XI u. 161 S. 8.

Eine Umarbeitung und Vermehrung des mit Recht vielgerühmten und immer noch gesuchten Hammer Programms vom Jahre 1863. Im ganzen 90 Aufgaben, mit einläfslicher Hingebung disponiert und mit den nötigen Quellenangaben versehen. Das Buch ist für Lehrer bestimmt (S. V), aus der Praxis hervorgegangen und durchweg von dem Hauch derselben belebt. Homer ist mit 37, Herodot und Xenophon (Anabasis) mit je 4, Thukydides mit 5, Platon (Apologie, Euthyphron, Kriton, Protagoras, Gorgias, Phaedon) mit 13, Demosthenes (über die Symmorien, Rhodos und Megalopolis, Philippiken) mit 4, Sophokles (alle Dramen aufser den Trachinierinnen) mit 16, Cäsar (bell. Gall.) mit 7 Aufgaben bedacht. No. 36 stellt den Wettspielen in der Iliade die in der Äneide gegenüber. No. 37 vergleicht mit Lykaon in der Iliade Montgomery in Schillers Jungfrau; No. 76 König Oedipus und die Braut von Messina; No. 81 Philoktet mit Robinson, No. 83 mit Goethes Iphigenie. Sonst planmäfsige Beschränkung auf altklassische Lektüre.

Das hat seine Nebengedanken, auf die ich eintreten mufs. In Beziehung auf Anlehnung der Aufsätze an deutsche Litteraturwerke findet der Verf. in der „Einleitung" (S. 1—12) „Vorsicht" geboten (S. 3); und im Zusammenhang damit Raumers Bedenken gegen Erklärung vaterländischer Dichtungen „nicht ohne eine gewisse Berechtigung". Es verlohnt sich zunächst, einen Augenblick bei diesem Punkte stehen zu bleiben. Der Verf. sagt: „Schon die Art, wie in unteren Klassen oft kleinere Gedichte verarbeitet werden, ist recht wenig erbaulich". Ungern reproduziert der Schüler den Inhalt; „denn er hat das richtige Gefühl, dafs die Darstellung des Dichters ungleich schöner ist, als alles, was er bieten kann"; und seine „Zuhörer langweilen sich ohne Gnade. Wird dann das Lesestück zum Ausgangspunkt grammatischer Analysen gemacht oder gar aller mögliche litterarhistorische Kram darangehängt, ... so tritt an die Stelle der frischen Anregung, die der deutsche Unterricht vor allem bieten soll, Mifsmut und Widerwillen; man .... untergräbt alle Begeisterungsfähigkeit. Das Gleiche kehrt in erhöhtem Mafse wieder, wenn man in oberen Klassen ein Drama gar zu gründlich zergliedert und erläutert... Von einem wirklichen Verständnisse" von Werken wie Goethes Tasso und Faust „kann

wenigstens bei dem Durchschnitt der Primaner schlechthin gar nicht die Rede sein. Auch für Hermann und Dorothea wird eben nur der Primaner reif . . ."

Mir will scheinen, als ob der verehrte Herr Verf. sich in begreiflichem Unwillen über gewisse pädagogische Querköpfigkeiten germanistisch überbildeter Schulamtskandidaten und aesthetisierender Heifssporne sich zu einer unbilligen Verkennung des Nothwendigen, was die Schule für die Anbahnung des „Verständnisses" der deutschen Klassiker thun mufs, habe fortreifsen lassen. Er setze, was er doch auch sonst erwartet, „richtigen pädagogischen Takt" voraus und die nötige didaktische Lebendigkeit, so wird er z. B. keine Veranlassung finden, die natürliche Sprechscheu des Durchschnittsquartaners so tendenziös und sublim zu deuten und die Langeweile der „Zuhörer" zu beklagen. Auch habe ich mich gewundert, weshalb er die grammatischen Analysen im Deutschen so perhorresciert, da er bei Behandlung der antiken Klassiker selbst bemerkt (S. 8), dafs „Kenntnis der Sprache und Einsicht in die Bedeutung grammatischer Gesetze ein sehr wesentlicher Zweck des Gymnasialunterrichts" sei. Und wenn nun jemand bei der Erläuterung des deutschen Lesestoffs dem Kanon folgte, den er für die Interpretation antiker Schriftsteller aufstellt (ebenda): „Was zum Verständnisse des betreffenden Werkes beiträgt, ist notwendig; was darüber hinausgeht, vom Übel"? Aber ich bin meinerseits vielleicht überhaupt mehr als der Herr Verf. für „Verständnis" als für die „Begeisterungsfähigkeit" eingenommen. Letztere kann jedenfalls, so viel ich erfahren habe, ebenso ins Hohle und Leere ausarten, wie die „Abstraktionen", die er fürchtet. Und was das „Verständnis" angeht, so kann man bei der Elastizität des Ausdrucks gewifs sogar behaupten, dafs auch Primaner für Hermann und Dorothea noch nicht „reif" seien; aber dafür sind sie vielleicht „reif", dafs ihnen dasselbe für dieses, wie für andere Gedichte, deren einsichtsvolle Auffassung als Ingrediens allgemeiner Bildung gelten soll, auf der Schule taktvoll geweckt werde.

Die neulich von mir besprochene Schrift von Apelt wird herangezogen, um zu beweisen, wie viel Thorheiten bei der Entnahme von Aufsatzthemata aus der deutschen Litteratur begangen werden: „Da schreiben Primaner Abhandlungen . . . über Antonio als Bild eines Realisten; sie entwickeln das Antike und Moderne in der Iphigenie . . . die Grundgedanken in Schillers aesthetischen Briefen ... u. s. w." Wenn über diese Gegenstände ein berufsmäfsiger Schriftsteller Lesenswertes beizubringen weifs, was er nicht abgeschrieben oder entlehnt hat (!), „so verdient das die gröfste Anerkennung. Ein Schüler kann sich darüber nicht selbständig verbreiten . ." Aber „selbständig" wird er es doch wohl auch gar nicht sollen. Und wenn Dinge dieser Art — taktvoll, einsichtig — mit ihm besprochen sind: — unser Verf. sagt ja selbst (S. 9): „Zu einem Rechen-

schaftsberichte über die geistige Aneignung und Verarbeitung eignet sich jedenfalls keine andere Arbeit in dem Mafse wie der deutsche Aufsatz."

Wie Apelt findet sich unser Verf. aufgefordert, überhaupt „die Verstiegenheit im deutschen Unterricht" zu bekämpfen. Er ist gegen den Gedanken encyklopädischer oder philosophisch-propädeutischer Behandlung des deutschen Unterrichts (S. 1). Mehrfach wird für „Concentration" plädiert. Die Themata zu Aufsätzen dürfen nicht zu hoch sein. „Worüber die gröfsten Denker sich den Kopf zerbrechen, das sollen unsere Primaner wissen, das Wesen der Bildung, der Freiheit, der Phantasie . .; sie sollen ein Urteil darüber haben, ob das menschliche Geschlecht fortschreitet. . ." (S. 6) Die „Aufgaben aus dem Altertume" sind nach dieser Seite hin prinzipiell empfehlenswerter. Sie entsprechen dem Concentrationsbedürfnis; ja „je mehr wir die Thätigkeit unserer Schüler auf das Altertum concentrieren können, um so besser" (S. 7); und „die alten Klassiker geben fast nirgends Anlafs, sich in allzu hohe Gebiete zu versteigen" (S. 9).

Pädagogische Etourderieen in Schutz zu nehmen, fühle ich weder Beruf noch Neigung. Aber ich fürchte, dafs die Tendenz, welche sich in den Worten und in der Aufgabenbevorzugung des Herrn Verf.s ausspricht, den Weg eröffnet, der uns anstatt zu einigen „Verstiegenheiten", die verrauchen, zu einer bedenklichen Engbrüstigkeit und Geistesverkümmerung zurückführt. Man lasse nur auf den nach Wunsch „concentrierten" Gymnasialunterricht einen gleicher Weise concentrierten Universitätsbetrieb folgen, worauf die Neigung der Mittelmäfsigkeit, das selbstsüchtige Interesse gewisser Fachprofessoren und politische Rückläufigkeiten mannigfachster Art fortdauernd zusammen hinarbeiten, so wird die Erziehung des beschränkten Unterthanenverstandes nichts mehr zu wünschen übrig lassen.

Ich bin für die Verwertung des deutschen Aufsatzunterrichtes im Sinne einer philosophischen Propädeutik und freue mich, dafs auch die sorgfältigen und eingehenden Gliederungen, die der Herr Verf., wie man aus seinem Büchlein schliefsen darf, in der „Praxis" den deutschen Aufgaben zu Teil werden läfst, wider die prinzipiell ausgesprochene Abneigung nach derselben Seite wirken. Vielleicht würde es nun aber der Inventions- und Dispositionsarbeit des Schülers nichts schaden, wenn man ihm das Wichtigste über Begriff, Definition, Divisio und Urteil in zusammenhängender Ausführlichkeit entwickelte.

Ich bin auch für encyklopädische Bemühungen im deutschen Unterricht. Je vielgestaltiger unsere Bildungsanforderungen werden und je weniger sich der Lehrplan ins Einzelne verästeln läfst, um so mehr mufs der Schüler nebenbei lernen. Kein Unterricht eignet sich zu gelegentlicher Berücksichtigung der für das Leben der leitenden, der „gebildeten" Berufsklassen Wichtigen

besser als der Deutsche; er eignet sich dazu vermöge seiner zum Teil nur „formalen" Aufgaben. Geschmackvoller Stil, logischkorrektes Denken, übersichtliche, angemessene Darstellung lassen sich an jedem Stoffe einüben. Warum nicht — an der Hand eines zweckmäfsig eingerichteten Lesebuches — auch diejenigen Stoffe berücksichtigen, welche sonst in dem Schulleben zu kurz kommen und für die der Lehrer sich gut vorbereitet findet? „Eine gesunde Pädagogik wird darauf nicht verzichten können, dafs im Deutschen Gegenstände zur Sprache kommen, welche eigentlich anderen Gebieten zufallen", sagt auch der Herr Verf. Wirkliche Schwierigkeiten können hier nur dem Reglementierungs- und Uniformierungsbedürfnis erwachsen.

Was die bemängelten litterarischen Themata, soweit sie oben herausgehoben sind, anbetrifft, so ist nicht zu begreifen, warum Schüler, welche die aesthetischen Briefe Schillers gelesen haben, nicht sollen über ihre „Grundgedanken", warum die, welche in das Verständnis von Goethes Tasso eingeführt sind und etwa die Erörterungen Schillers über Idealismus und Realismus (in der Abh. über naive und sent. Dichtung) gelesen oder eigene des Lehrers über diesen Gegensatz angehört haben, nicht sollen über Antonio als Bild eines Realisten, weshalb sie nicht sollen unter gehöriger Vorbereitung über das Antike und Moderne in Goethes Iphigenie schreiben können.

Was die anderweitigen zu „hohen" Themata angeht: ja so passiert es uns allen ja wohl, je älter wir werden, um so mehr, dafs es uns verdriefst, jüngere Leute an Reflexionen herantreten zu sehen, mit denen wir uns selbst — oft vergeblich — den Kopf zerbrochen haben. Aber ich habe immer gefunden, dafs es gut sei, dergleichen Mifsstimmungen nicht allzusehr nachzuhängen. Vor allem sollten wir einem Unterricht den Weg nicht verbauen, der es verhüten kann, gewisse Fragen überhaupt nicht aufzuwerfen, und der für andere die hinlängliche dialektische und psychologische Ausrüstung zu bieten vermag. Über „Bildung" allerdings würde ich Schüler überhaupt nicht reflektieren lassen aus einem ähnlichen Motiv, wie wenn der Herr Verf. fragt: „Welcher gesunde Bursch wird sich so leicht entschliefsen, die Schule selbst seinem Lehrer gegenüber zu besprechen?" (S. 6) Aber in Beziehung auf die anderen (oben S. 5) hervorgehobenen Aufgaben würde ich glauben, den Schüler so ausbilden zu können, dafs er das sogenannte „Wesen" überhaupt mit kritisch-bedenklichem Auge betrachtete, in Beziehung auf die Freiheit an erster Stelle Distinktionen, in Beziehung auf den Fortschritt eine grundlegende Inhaltsbestimmung und in Beziehung auf die Phantasie Untersuchungen über die von ihr verwerteten Materialien und die in ihr arbeitenden Gesetze und Normen nötig fände. Dann sehen vielleicht an den vorerst nur πειραστικῶς angestellten Erwägungen beide, Schüler und Lehrer, ein, wieviel von den aufge-

worfenen Fragen überhaupt noch nicht und wieviel wenigstens mit Schülerwissen nicht beantwortbar wäre. Aber ohne philosophisch-propädeutische Schulung kommt man so weit nicht und zerbricht sich dann vielleicht über unmethodisch gestellte Fragen noch im Alter den Kopf.

Der Herr Verf. hält die von ihm dargebotenen Themata zwar zum Teil für so gehaltreich, dafs sie über mehrere Termine fortlangen, aber für zu hoch offenbar keins. Ich möchte auch darüber mit ihm ein wenig rechten. Die Themata aus Homer, dessen Horizont und Lebensansicht schon Herbart mit Recht der Jugend adäquat fand, sind von dieser Seite im ganzen anstandslos; obwohl auch hier Aufgaben gewagt werden, wie die Äufserungen der Empfindungen (hiefse besser: Gefühle) resp. des Schmerzes in der Odyssee, resp. Ilias (No. 13. 30), Homers Naturanschauung (No. 35). Aber sehr schülerhafte (und einseitige) Arbeiten sind doch wohl nur über Themata zu erwarten, wie folgende: „Das Verhalten der Spartaner gegen die Zehntausend (No. 44). Wie waren die Zustände des Perserreichs nach der Anabasis? (No. 45) Das Verhalten des Nikias im sizilischen Feldzuge (No. 49). Gegen welche Hindernisse hatte Demosthenes in Athen zu kämpfen? (No. 66). Wie urteilt Plato im Gorgias über die grofsen Staatsmänner Athens und mit welchem Rechte? (No. 59)". Ich glaube, es kommt zum Teil von der frühzeitigen Beschäftigung unserer Jugend mit hochpolitischen Fragen der Geschichte — hierfür halten wir sie nämlich für „reif" —, dafs wir auch später in Deutschland so viel kindliche und unreife Urteile über geschichtliche und politische Erscheinungen vernehmen, die den Spott der andern Nationen herausfordern. Man denke z. B. an die Bemerkung von G. Cornewall Lewis über unsere Historiker der athenischen Demokratie.

Über keinen Kreis von Themen habe ich mich mehr gewundert als über den platonischen. Es ist doch wohl nur dem Zufall des Unterrichts zu verdanken, dafs der kleine Dialog Euthyphron ein so übertriebenes Lob erhält (S. 11). Die hier nicht zu völliger Klarheit herausgearbeitete „Ansicht über das Wesen der Frömmigkeit" hält derselbe Verf. für ein empfehlenswertes Thema (No. 54), der die Jugend sonst nicht anhalten mag, über Tugenden Betrachtungen anzustellen. No. 53 fordert Reproduktion der platonischen Beweise (!) für „die wesentliche Einheit der Tugenden" (im Protagoras), ohne die grotesken Sophismen und sachlichen Gewaltsamkeiten zu beleuchten, die sich dieselben erlauben; nur bei der Identifikation von Selbstbeherrschung und Weisheit wird bemerkt, „dafs der Beweis nicht völlig stichhaltig ist" (S. 106); aber ist es etwa stichhaltig, Tapferkeit mit Klugheit zu identifizieren? Eine einsichtsvolle propädeutische Behandlung der Frage nach dem wirklichen einheitlichen und letzten Grunde der Tugenden würde die ethischen Prinzipien des Dialogs in ein

anderes Licht rücken. No. 62 tritt — ich kritisiere hier nicht, wie korrekt und treffend — auf Platons Ideenlehre, No. 63 auf Platons Seelenlehre (beide nach dem Phaedon) ein; aber wer mag aus Platons romantisch-ascetischer Seelenlehre heute noch etwas Gesundes lernen? und sind diese Themata angemessen, wenn Aufgaben über den „Realismus“ des Goetheschen Antonio und über das „Wesen“ der Phantasie zu hoch sind? Vorausgesetzt wird doch wohl hier wie dort, dafs „der Lehrer seiner Aufgabe gewachsen ist“ (S. 11).

Des Verf.s Vorliebe für das, was er gewöhnlich „Begeisterung“ heifst, läfst ihn geringschätzig denken über Themata, wie die Beschreibung der Schiffe oder Wagen (bei Homer), oder: wie die homerischen Menschen essen oder sich kleiden; von ihnen sei „irgend welche Vertiefung in die eigentliche Dichtung kaum zu erwarten“ (S. 10f.). Indessen, weshalb in einer Schule, die allgemeine Bildung erstrebt, neben der aesthetischen (und doch wohl auch grammatischen) „Vertiefung“ nicht auch eine kulturhistorische stattfinden soll, zu welcher diese grofse geschichtliche Quelle geradezu auffordert, ist doch nur unter dem Gesichtspunkt gesteigerter „Concentration“ im Sinne des Hergebrachten zu begreifen. Im übrigen irrt der Herr Verf., wenn es ihm beliebt, selbst zu sehr begeisterungsarmen Stoffen ab. Dazu rechne ich Themata, wie: fremde Sagenkreise bei Homer (No. 32), und die meisten an Cäsars bell. Gall. angelehnten Themata (No. 84ff.). In den sophokleischen Aufgaben, die im ganzen gut gewählt und durchgeführt sind, erscheint mir doch das reizende Hysteronproteron in No. 74, das nach dem Mafs der Befolgung horazischer Regeln durch Sophokles fragt, und die Gezwungenheit der aesthetischen Rechtfertigung der Göttererscheinung im Philoktet (S. 143f.) erwähnenswert. Von Aristoteles' Poetik ist nur ein sehr spärlicher Gebrauch gemacht.

Strafsburg i. E. E. Laas.

C. Frick und W. Selhausen, Leitfaden für den biographischen Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten Preufsens. I. Teil. Pensum f. Sexta von W. Selhausen. II. Teil. Pensum f. Quinta von C. Frick. Leipzig, B. G. Teubner, 1884.

Wie der biographische Geschichtsunterricht in Sexta und Quinta, dem die revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 wöchentlich eine Stunde zuweisen, einzurichten, ob er in freierer Weise zu behandeln, ob er an ein eigenes Lehrbuch anzuschliefsen sei, darüber läfst sich streiten.

Wer meint, dafs in Sexta und Quinta gerade genug erreicht sei, wenn die Schüler Sagen und Geschichten der Griechen und Römer und vor allem unserer deutschen Vorfahren, dazu — vorausgesetzt, dafs Zeit bleibt — ein und das andere Lebensbild aus Deutschlands Neuzeit nach der Darstellung des Lehrers erzählen

lernen, der wird verzichten auf die Forderung, dafs der Sextaner und Quintaner ein eigenes Geschichtsbuch in der Hand hat. Wenn das deutsche Lesebuch der Klassen seine Aufgabe einigermafsen löst, so mufs in ihm sich finden, und zwar in mustergiltiger Form, was etwa zur Stütze der Erzählungen des Lehrers notwendig ist. Die Fachkonferenz wird, wenn erforderlich, Auswahl treffen und Ordnung und Reihenfolge festsetzen.

Wer dagegen glaubt schon auf dieser untersten Stufe unserer höheren Schulen des systematischen Aufbaues nicht entbehren zu können, der wird für ein besonderes Buch eintreten. Solche Bücher wollen die Leitfaden von Frick und Selhausen sein. Sehen wir, wie sie ihre Aufgabe lösen.

Der Leitfaden für Sexta enthält auf 75 Seiten 23 Biographien, von denen 11 bez., d. h. wenn Kyros mit hierher gerechnet wird, 12 griechische, 10 römische Stoffe behandeln; 1 ist aus Deutschlands Sagenzeit genommen. Der Leitfaden für Quinta bietet auf 136 Seiten 27 Biographien, nämlich 10 aus der griechischen, 2 aus der römischen Geschichte, 7 aus der deutschen Geschichte des Mittelalters und ebenso viele aus der neueren deutschen bez. preufsischen Geschichte, aufserdem das Leben des Columbus.

An Stoff ist also kein Mangel, das wird jeder zugeben. Wenn der Sextaner in den c. 40 Stunden Geschichte, welche er im Jahre hat, sein Buch durchmachen soll, so mufs er zu jeder Stunde 2 Seiten lernen, der Quintaner sogar mehr als 3. Ob das dem Schüler zugemutet werden darf, möchte Ref. bezweifeln, gewifs ist ihm, dafs es unmöglich ist, in jeder Stunde 2 bez. 3 und mehr Seiten des Leitfadens zu repetieren und ebensoviel neu durchzunehmen. Der Leitfaden bietet also zuviel. Wer ihn zu Grunde legen will, wird damit beginnen müssen, eine Auswahl zu treffen. Ein Lob für einen Leitfaden, dessen Hauptverdienst in der richtigen Auswahl und in dem richtigen Mafshalten liegt, ist das nicht, der Tadel, der darin liegt, wird aber verschärft, wenn dem Buche nachgesagt werden mufs, dafs es trotzdem zu wenig enthält. Und diesen Vorwurf kann Ref. dem Leitfaden nicht ersparen. Oder wäre es nicht ein Mangel, dafs von deutschen Sagen aufser der Siegfriedssage gar nichts berücksichtigt ist, dafs der Schüler nichts erfährt von Thor und Loki, nichts von Gudrun, nichts von Walter v. Aquitanien, nichts von König Rother, nichts von all den schönen Sagen, die uns Paulus Diakonus aufbewahrt? Diese und andere Geschichten gehören recht eigentlich nach Sexta und Quinta. Der deutsche Knabe, der seinen Odysseus, seinen Achill, der seinen Äneas liebgewinnt, der soll, nein der mufs, das sind wir unserm Deutschtum schuldig, auch seine deutschen Helden mit seinem Herzen erfassen. Das wird auch für jeden preufsischen Knaben nach des Ref. Ansicht viel heilsamer sein, als dafs er schon, was die Verf. des vor-

liegenden Leitfadens als etwas Besonderes hervorheben, „einen vollständigen Überblick über die preufsische Geschichte vom grofsen Kurfürsten bis auf die Jetztzeit“ erhält.

Und wenn sich Ref. mit des Leitfadens Umfang und Auswahl nicht einverstanden erklären kann, noch viel weniger kann er der Art, wie die einzelnen Geschichten behandelt worden sind, zustimmen. Die Geschichten sind, um mit etwas rein Äufserlichem zu beginnen, das aber von jemand, der für Kinder schreiben will, nicht aufser Acht gelassen werden dürfte, zum grofsen Teil zu lang. Eine Biographie von 11 enggedruckten Seiten, wie die des Odysseus im Leitfaden für Sexta, oder auch eine von nur 5 Seiten, wie die des Jason in demselben Bande ist, mag im Lesebuche allenfalls hingehen, im Leitfaden müfste Gliederung in Unterabteilungen, in kleine Geschichten eintreten, denn das Kind will Neues von Stunde zu Stunde. Darum sind nach des Ref. Ansicht die Abschnitte in dem Leitfaden für Quinta, welche die neuere preufsische Geschichte behandeln, ganz mifslungen. Für Knaben die Zeiten der schlesischen Kriege in einer Biographie Friedrichs des Grofsen zu behandeln, das läfst sich vielleicht durchführen, denn Friedrich ist der Mittelpunkt der ganzen Zeit, um ihn dreht sich alles. Verständlicher, anregender für Knaben ist es wohl auch für diese Zeit, wenn an Friedrichs Leben nur das Hauptsächlichste, anderes an die Biographieen seiner Generale, eines Seydlitz, eines Ziethen geknüpft wird. Notwendig erscheint dem Ref. ein solches Verfahren bei der Zeit Friedrich Wilhelms III. Diese in eine Biographie des genannten Königs zwängen zu wollen, hält Ref. für ganz verfehlt. Eine lebendige Einheit wird das so Gegebene nie werden, höchstens eine Rahmeneinheit. Wie viel näher wird das Ganze der Knabenseele gebracht werden, wenn die Einzelheiten an die Persönlichkeiten eines Stein, eines Scharnhorst, eines Gneisenau, eines Blücher geknüpft werden!

Und wie die Anlage vieler Biographieen, so ist ihre Ausführung — wenig erfreulich. Breit und selbst unbeholfen [1]) geht die Erzählung einher, die nebensächlichen Details sind nicht ferngehalten, eine Flut von zum Teil recht unnötigen Namen [2]) bricht

[1]) Vgl. I S. 1. „Von dieser (der Danae) wurde ihm geweissagt, sie würde einen Sohn gebären, der würde ihn, den Akrisios, um Thron und Leben bringen.“

[2]) Dafs die griechischen Eigennamen in griechischer Form gegeben sind, hält Ref. in einem solchen Leitfaden für sehr bedenklich, selbst in dem Falle, dafs die Bücher blofs für Gymnasien bestimmt wären — was gewifs nicht der Fall ist —, weil uns die Mehrzahl der Namen in der lateinischen Form geläufig ist und bleiben wird (vgl. Medea, Iphigenie, Aristides u. a.), mag immerhin der, welcher der griechischen Sprache kundig ist, die griechischen Formen gebrauchen. Übrigens konsequent sind die Verfasser in ihrem Verfahren auch nicht gewesen, so findet sich Trözen, Delphi, Äneas u. a. Bemerkt sei hier noch, dafs die Art der Verf., neben die griechischen Götternamen die entsprechenden römischen zu setzen, kaum allgemeinen Bei-

ber den Leser herein — im ersten Stück „Perseus" (S. 1—4)
nd z. B. überflüssig: Polydektes, Diktys, Stheno, Euryale, Kebeus, Phineus, Teutamias — Zahlen erscheinen im Überflufs,
B. wieder einmal die gewifs sehr nötigen und sehr beglaubigten
egierungszahlen der römischen Könige, die eingefügten Gedichte
ind oft recht schwache Reimereien, hie und da auch für den
tandpunkt der Knaben nicht geeignet, und, was die Hauptsache
st, mit der Richtigkeit des Erzählten ist es oft recht mifslich bestellt. Davon hier nur einige Proben: I S. 54 steht: „Tullus
Iostilius, der Nachfolger des Numa Pompilius, liebte, wie dieser,
en Krieg." Nach II S. 50 erscheint die Herrschaft Karls des
rofsen über Deutschland als eine Gewaltherrschaft. S. 73 wird
uthers Wohlthäterin in Eisenach Frau Cotta Witwe genannt.
. 93 „Sophie Dorothea, Tochter des Königs von England" unenau. S. 94, 95 die Gründe des Zerwürfnisses zwischen Friedich dem Grofsen und seinem Vater sind zum Teil in einer Weise
argestellt, die für den Schüler nicht geeignet erscheint, zum Teil
ind die Angaben geradezu irrig. S. 97, 98 ist die Anordnung
eltsam über die Mafsen. Erzählt werden zuerst die Niederlagen
'riedrichs, dann die Siege. Ganz sonderbar ist S. 98 der Satz:
Ähnlich (wie nach der Niederlage bei Kunersdorf) ging es auch
ach den Schlachten von Kollin und Hochkirch", denn die beiden
enannten Schlachten gingen der von Kunersdorf voraus. S. 99.
Voher ist die Rede Friedrichs vor der Schlacht bei Rofsbach?
. 105. Friedrich starb nicht nach 47jähriger Regierung, sondern
m 47. Jahre seiner Regierung. S. 108 Z. 1 v. u. „lieferten sie
d. h. die Festungskommandanten) die Schlüssel . . aus", doch nur
lie Mehrzahl! S. 109 Z. 1 v. o. „Im ganzen Lande widerstanden
ur Kolberg und Graudenz." Unrichtig. S. 109 Z. 4. Schill
var 1806/1807 noch nicht Major. S. 109 Z. 1 v. u. „abermals"
nufs hinter Friedland stehen. S. 111 Z. 9 v. o. „So waren endich bis zum Schlufs des Jahres 1808 die Kriegskosten aufgebracht" u. s. w. Unrichtig. S. 111 Z. 6 v. u. Dafs Preufsen
ur 42 000 Mann Soldaten halten durfte, stand nicht im Tilsiter
'rieden. S. 115, 116. Die Schilderung der Leipziger Schlacht
st ganz verfehlt. S. 118 Z. 22 v. u. „Aber das Schlachtenglück
atte ihn (Napoleon) verlassen." So! S. 118 Z. 3 v. u. „Preufsen
rhielt (1815) alle seine vor dem Tilsiter Frieden besessenen
änder zurück, aufserdem noch die Hälfte des Königreichs
Sachsen, das Grofsherzogtum Posen und mehrere blühende Geiete am Rhein." !! S. 123. Der österreichische General Gablenz
st nach Z. 11 v. o. 1864 Feldmarschall gewesen, nach S. 125
Z. 22 v. u. war das Moltke 1866 schon. S. 131 sind die Metzer
Schlachten sehr eigentümlich, aber gewifs nicht richtig aufgefafst.

'all finden wird, und gewifs niemand wird es billigen, wenn für dieselbe Göttin in derselben Erzählung bald der Name Athene, bald Minerva gebraucht wird (vgl. S. 2 Z. 11 v. u. und S. 4 Z. 12 v. o.).

Von Druckfehlern sind mir aufgefallen: I S. 12, 4 Z. 2 Eurymanthos statt Erym. S. 20 Z. 1 v. o. fehlt im ersten Worte das v. S. 51 fehlt die Seitenzahl. II S. 90 Z. 2 v. u. tönern statt thönern. S. 106 Z. 8 v. o. erweckten statt erweckte. Druckfehler oder Korrekturversehen ist es wohl auch, dafs in Wendungen wie „auf das Höchste" u. s. w., die sehr oft vorkommen, grofse Buchstaben stehen.

Greiz. F. Junge.

---

1) O. Lorenz, Der Römerbrief. Übersetzung und erklärende Umschreibung. Breslau, Max Woywod, 1884. 97 S. 8. 1,50 M.

Verf. verbindet mit seinem Buch einen doppelten Zweck. Einmal hofft er durch dasselbe den urteilsfähigen Gemeindemitgliedern einen Einblick in das Wesen und den Charakter eines bedeutenden neutestamentlichen Schriftstückes zu gewähren. Die Bibel Luthers, so vortrefflich für den praktisch frommen Gebrauch, bietet dem auf wissenschaftliche Erkenntnis ausgehenden Laien kein Genüge. Die Einteilung in Kapitel und Verse, die vielfach nicht haltbare Übersetzung lassen ein deutliches Verständnis des Inhaltes nicht aufkommen. Daher ist eine neue Übersetzung nötig und die Einteilung in Kapitel und Verse aufzugeben, der Übersetzung aber eine Paraphrase beizufügen, durch welche über die Schwierigkeiten der oft knappen und dunklen Sprache des Apostels fortgeholfen wird. Zum zweiten will Verf. mit diesem Buche für die von ihm später zu veröffentlichende Darstellung des im Römerbriefe enthaltenen Lehrsystems eine feste Grundlage schaffen, denn von allen Paulinischen Schriften eignet sich der Römerbrief am besten zu solcher Behandlung. Mit der einschlagenden Litteratur der neuern Zeit ist Verf. bekannt. Den kritischen Arbeiten zur Herstellung des Textes und den Untersuchungen über die Geschichte des Briefes ist er in wissenschaftlichem Ernste gefolgt. Ihm gilt der Brief mehr als ein Kollektivschreiben an die gesamte damalige Christenheit, als an die Gemeinde in Rom. Kap. XIV, 24 bis zum Schlufs von Kap. XVI löst er vom Briefe als unecht ab; Kap. VII, 15—17 gilt ihm als uralte Randbemerkung, die später in den Text gekommen. Seinen Bemerkungen zur Geschichte und Kritik des Briefes fügt er noch einen kurzen, aber vortrefflichen Abrifs des Lehrsystems im Römerbriefe bei. Da erfahren wir nichts von Erbsünde und Gottheit Christi, nichts von Genugthuung und Rechtfertigung, die dem Sünder so zu sagen angedichtet wird; ohne allen dogmatischen Scholasticismus ist Verf. bestrebt, den Apostel ausschliefslich in seinen eigenen Begriffen darzustellen. Auf diesem Wege hofft er auch zum Frieden der in der evangelischen Kirche bestehenden Gegensätze beizutragen.

Das Buch scheidet sich in zwei Teile, in Übersetzung und Umschreibung, die Übersetzung auf der oberen Hälfte der Seite,

die Umschreibung darunter. Verf. zerlegt mit Aufhebung der alten Kapiteleinteilung den Text nach dem Inhalte in gröfsere Abschnitte. Jeder Abschnitt hat seine Überschrift. Die Übersetzung ist mit anerkennenswerter Akribie angefertigt; ich habe dieselbe genau geprüft und mit Freuden beobachtet, wie Verf. bemüht gewesen, jeder kleinen Partikel, jeder Präposition in den zusammengesetzten Worten ihr Recht zukommen zu lassen, er bemerkt jedes Fehlen des Artikels, er beachtet die Stellung der Worte auf das peinlichste. In diesem Bestreben, dem Urtexte so nahe wie möglich zu kommen, hat er sich freilich von der Lutherschen Übersetzung sehr weit entfernt; dem Laien wird der Brief an vielen Stellen kaum derselbe zu sein scheinen. Aber gerade, weil Verf. mit seinem Originale um die für das Verständnis geeigneten Worte ringt, verdient er alle Anerkennung. Folgende Bemerkungen zur Übersetzung, die ich mir notiert habe, sollen nicht dazu dienen, das Gesamturteil abzuschwächen. I, 14 ist *ὀφειλέτης εἰμί* nicht „habe ich meine Verpflichtung“, sondern „bin ich verpflichtet.“ I 26 sind die Ausdrücke „Mannspersonen, Frauenspersonen“ unschön. II 25 *περιτομή* „was die Beschneidung anlangt“ ist Paraphrase, einfach „Beschneidung“. II 27 *διὰ γράμματος* „durch Gesetzesbesitz“ ist Versehen für „Gesetzesschrift“. III 4 *δικαιωθῇς* und *νικήσῃς* besser „gerecht erkannt würdest und obsiegtest“. III 19 *τῷ θεῷ* besser „Gott oder Gott gegenüber.“ III 24 ist kein Grund *διὰ τῆς ἀπολυτρώσεως τῆς ἐν Χριστῷ* zu übersetzen „mittelst der Erlösung, welche in Christo gegründet ist“; es mufs heifsen: „die durch ihn stattfindet oder sich darbietet“. III 31 *διὰ τῆς πίστεως* „mittelst eben des Glaubens“ ist „eben“ Zusatz. IV 14 *οἱ ἐκ νόμου* „die auf dem Gesetz Fufsenden“ ist Paraphrase, ebenso v. 16 *ἐκ πίστεως*, und nicht der Präposition *ἐκ* entsprechende Übersetzung, ebenso IX 30 und 32. Es ist kein Grund vorhanden, warum IV 17 *ἐπίστευσεν* übersetzt wird „er verhielt sich glaubend“ ebenso v. 18 und v. 24. V 13 *ἁμαρτία οὐκ ἐλλογεῖται* ist nicht in aktivische Konstruktion umzuwandeln; VI 17 *δοῦλοι τῆς ὑπακοῆς* „Knechte des Gehorsams“, und nicht „Gottesgehorsams“. VII 23 ist *νόμος τῆς ἁμαρτίας* „Gesetz der Sünde“ übersetzt, aber v. 25 „Sündengesetz“. VIII 6 und 7 ist das zu ergänzende Verbum *ἐστί*, daher die Übersetzung „hat zum Gegenstand“ nicht zutreffend. VIII 15 ist *δουλία* „Sklaverei“ übersetzt, danach aber „Knechtschaft“. VIII 18 ist *ὁ νῦν καιρός* „die gegenwärtige Weltzeit“, während dasselbe III 26 gegeben wurde „jetzige Periode“. Dafs aber Verf. *ἄχρι τοῦ νῦν* VIII 22 „bis zur Jetztzeit“ giebt, ist doch dem modernen Zeitungsdeutsch zu viel nachgegeben. XI 36 übersetzt Verf., als ob da stände *αὐτοῦ* und nicht *αὐτῷ*. XII 19 *τῇ ὀργῇ* „dem Zorn“ und nicht „dem Gotteszorn“, denn *θεοῦ* steht nicht da. XIV 6 *ὁ μὴ ἐσθίων* „der nicht essen Wollende“ besser „falls einer nicht ifst“.

Die Paraphrase ist dem Schreiber des Briefes in den Mund gelegt. Damit hat Verf. sich selbst gezwungen, knapp zu sein und alle Bemerkungen zu unterlassen, welche nicht unmittelbar zum Inhalt gehören. So fehlt denn sehr vieles in der Umschreibung, was sonst die Kommentare zu dicken Büchern anschwellen läfst. Das ist ein Vorzug unseres Buches. Wer ist nicht oft genug erlahmt bei der Lektüre der theologischen Kommentare, die alter Gewohnheit gemäfs mit tiefstem Ernste von den Kirchenvätern bis zur Neuzeit herab diese oder jene Ansicht, und mag sie auch noch so verkehrt sein, bei Namen aufzuzählen pflegen, unbekümmert um die Zeit und Geduld des Lesers. Der Inhalt der Umschreibung hat meinen Beifall; mit der Auffassung von ἐξ ἀναστάσεως νεκρῶν I 4 kann ich mich nicht einverstanden erklären. — Ich wünsche es dem Verf. sehr, dafs er zu Lesern seines Buches recht viele gebildete Laien finde und neben der Hebung religiöser Erkenntnis auch jene irenische Wirkung ausüben möchte, die er sich in der Einleitung verspricht. Ich kann aber auch das Buch den Kollegen, welche den Römerbrief in den obern Klassen behandeln, als eine wesentlich fördernde Unterstützung zur Vorbereitung warm empfehlen. Die weitere Darstellung des Paulinischen Lehrsystems von demselben Verfasser bringt uns hoffentlich gleichfalls eine reife Frucht ernster theologischer Arbeit.

2) Biblische Auslegung und Kritik des kleinen Katechismus Lutheri, eine Vorschule für alle, die in der Religion zu unterrichten haben. — Von einem Veteranen. Königsberg, Hartungsche Verlagsdruckerei, 1884. 304 S. 8.

Das vorliegende Buch verdient nach Inhalt wie Form alle Achtung und Beachtung. Es hat durchaus nichts gemein mit den landläufigen Erklärungen des lutherischen Katechismus. In diesen kommt es bekanntlich nur darauf an, den Inhalt des Textes den Zöglingen verständlich zu machen und denselben durch Bibelstellen zu belegen, eine Methode, welche wohl dem Katechismus eine Stütze gewährt und Ansehen verschafft, aber dem Eindringen und der Vertiefung in die heilige Schrift mehr schadet als nützt. Die Belagstellen, aus allem Zusammenhang gerissen, lassen nur allzuleicht die Meinung aufkommen, als ob die biblischen Bücher weiter nichts als Spruchsammlungen und moralische Erzählungen sind. Dafs vielmehr diese Bücher den Stempel ihrer Zeit an sich tragen, dafs sie Niederschläge des sich entwickelnden religiösen Geistes im Volke Israel während einer mehr als tausendjährigen Periode sind, dafs sie im besondern zusammenhängende Geschichte, aus bestimmten Lebenserfahrungen heraus entstandene Äufserungen menschlichen Denkens und Wollens sind, diese Erkenntnis wird in der üblichen Katechismusbehandlung völlig niedergehalten, gar zerstört. Die Bibel, statt Quelle und Ziel aller christlichen Unter-

weisung zu sein, wird unter Kuratel des Katechismus gestellt; die Zöglinge werden für ihr späteres Leben bibelblind, bibelfurchtsam, bibelsatt. Solche Gedanken leiteten den Verf. bei der Abfassung seines Buches, darum geht er darauf aus, freilich im Anschlufs an den Katechismus, der nun einmal Volksbuch ist, die Bibel wieder zum Centrum des Unterrichts zu machen; der Katechismus soll das Mittel werden zu dem höheren Zwecke, die Schüler zu befähigen, die Entwickelung des religiösen Geistes in den heiligen Schriften von dem unvollkommenen Anfange bis zur höchsten Vollendung in dem Gottessohne zu verstehen und in dieser Erkenntnis Beruhigung ihrer Seelen und Läuterung ihres Willens zu finden. Das Buch ist nicht in Form von Frage und Antwort geschrieben, sondern ist eine zusammenhängende Entwickelung der christlichen Sitten- und Glaubenslehre; es ist eine streng wissenschaftliche Arbeit, hält sich aber in dem Bestreben, allgemein verständlich zu sein, frei von dem üblichen kirchlichen Scholasticismus. Ein Veteran spricht zu seinen Lesern, ein Mann, der, wie wir aus den Zeilen lesen, an der eigenen religiösen Bildung ernst und wacker gearbeitet, nicht ohne innere Stürme, auch nicht ohne äufsere Kämpfe, er trägt seine Narben mit Ehren, darum noch in hohem Alter die Begeisterung für die Freiheit der Wissenschaft und die Freiheit des frommen Individuums. Das Buch trägt den Stempel der Wahrhaftigkeit; die Unterschlagung der Wahrheit führt nach der Ansicht des Verf.s die Revolutionen herbei; sie erzeugt später Verdacht und Verstimmung und hat den gewaltsamen Bruch mit der vorhandenen Ordnung im Gefolge. Darum sind die Fortschritte im theologischen wie philosophischen Erkennen der letzten hundert Jahre den Zöglingen im Unterricht nicht mehr vorzuenthalten. So nimmt denn Verf. eine Scheidung vor zwischen dem, was in der überlieferten Kirchenlehre dem religiösen Geiste unserer Zeit entspricht, und dem, was mit demselben nicht mehr vereinbar. Aber wo Verf. sich von der Kirchenlehre trennt, unterläfst er es nie, dieselbe in gewissenhaftem Ernste vorzutragen, um sie dann mit allen Waffen wissenschaftlicher Treue zu widerlegen und die bessere Erkenntnis an ihre Stelle zu setzen, doch nie ohne den engsten Anschlufs an die Schrift. Verf. besitzt in der That die Kunst, den Blick seiner Leser für die Entwickelung des religiösen Geistes im Volke Israel und für den Zusammenhang der biblischen Bücher zu schärfen; er beweist nie mit einzelnen Stellen, sondern stets mit ganzen aus der Bibel genommenen Gedankenreihen, er haftet nicht an der Übersetzung Luthers, sondern geht stets auf den Urtext zurück und beobachtet auch hier die Wahrhaftigkeit, die in den meisten Katechismuserklärungen vermifst wird. Das Verständnis der heiligen Schrift lehnt sich nach dem Verf. an das Dreigestirn: Moses, Prophetismus, Jesus, symbolisch dargestellt in der Verklärungsscene; die Vertiefung in diese Perioden der Gestaltung des religiösen Bewufstseins eröffnet

den Sinn der Schrift und befähigt den Lehrer zu fruchtbarem Unterricht, bildet den Schüler zu vernünftiger Frömmigkeit.

Verf. gehört offenbar der grofsen Gemeinschaft der Männer an, die von Schleiermachers Geiste gebildet und getragen im Sinne des Meisters einen Widerspruch zwischen freier Forschung und Frömmigkeit des Herzens nicht zugeben, sondern vielmehr von der Einheit beider je mehr überzeugt werden, je mehr sie an der Vertiefung beider arbeiten; aber er ist nicht bei Schleiermacher stehen geblieben; von den bahnbrechenden theologischen Werken der neuesten Zeit ist ihm kaum eins entgangen; das schon früher von ihm in demselben Verlage veröffentlichte Werk „Bibelglaube und Christenthum, im Zusammenhange des neuen Testaments mit dem alten Testament neu dargestellt" giebt dafür Zeugnis. — Das Buch geht aus vom Begriff des Glaubens im Anschlufs an den ersten Teil des zweiten Artikels und wendet sich dann zur Bestimmung des Wesens Gottes. Der Begriff der Schöpfung wird wissenschaftlich gestaltet im Anschlufs an die heilige Schrift. Die Lehre vom Menschen giebt den Übergang zu dem ersten Hauptstück, dessen Inhalt er als Pflichtenlehre zusammenfafst. Er scheidet die Pflichten in drei Gruppen: 1. Pflichten gegen uns selbst, 2. gegen den Nächsten, 3. gegen Gott. Die ersten finden in Luthers Katechismus keine Stelle. Verf. bekennt auch, dafs der Begriff der Pflicht des Menschen gegen sich selbst sein Bedenkliches hat; bestimmt aber denselben biblisch genauer als Pflicht der Weisheit und der Tugend. Dann behandelt er die Nächstenpflicht der Gerechtigkeit, die Grundlage aller menschlichen Vereine, endlich die Pflicht gegen Gott, die Frömmigkeit. Von diesen allgemeinen Pflichten scheidet er die besonderen, welche in bestimmten Lebensverhältnissen, Beschäftigungen u. s. w. zu thun sind. Luther berührt dieselben kaum. Recht eingehend behandelt er an dieser Stelle das vierte Gebot; ein Abschnitt, in welchem er tüchtig durchdachte Lehren vom Wesen des Hauses, der Gesellschaft, des Staates, der Kirche, der Schule vorträgt, jedesmal scharf hervorhebend, wie allen Pflichten des Menschen in diesen Gemeinschaften stets ein Recht des Individuums gegenüber steht, dessen Beobachtung ebenso heilig ist, wie diese.

Auf die Pflichtenlehre folgt die Lehre von der Sünde; sie bildet den Übergang zum zweiten Artikel. Verf. verwirft das kirchliche Dogma vom peccatum originale, und das mit Recht; es ist nicht biblisch zu begründen; aber leider behält er den Begriff Erbsünde bei, freilich unter Änderung des kirchlichen Inhalts. Das scheint doch ein Fehler zu sein. Nach der Überlieferung ist nun einmal Erbsünde gleich peccatum originale, es ist die Sünde Adams, die wir alle insgesamt in ihm als unserm Repräsentanten gethan haben; sie ist die ursprüngliche Sünde, die zugleich jedes einzelnen Sünde ist. Wollte Verf. diesen Begriff der Erbsünde nicht festhalten, so mufste er ihn ganz aufgeben oder wenigstens

arauf aufmerksam machen, wie wir am besten thun, diesen un-
iblischen, wenn auch sehr populären Begriff beim Unterricht zu
ıeiden, statt ihn anders zu gestalten, oder gar von Erbsünden
u sprechen.

Mit dem Aufgeben des Begriffs des peccatum originale fällt
anz konsequent die Lehre von der Sündenvergebung durch Genug-
huung; eins hat das andere im Gefolge; ich stimme dem Verf.
ei. Doch ehe er darauf eingeht, giebt er zur Erläuterung des
weiten Artikels eine feine, historische Darstellung vom Leben und
Virken Jesu, die deutliches Zeugnis ablegt, wie sehr Verf. mit der
itteratur über das Leben Jesu vertraut ist. Mit dem „geboren von
er Jungfrau Maria" ist für den evangelischen Christen ohne An-
tofs nichts anzufangen, seine praktische Verwertung ist dem Katho-
cismus zu überlassen. Die Auferstehung Christi ist nach 1. Kor. 15
ine unbezweifelbare, aber unvorstellbare Thatsache. Die Himmel-
ıhrt ist nach dem Apostel Paulus nicht verschieden von der Auf-
rstehung; erst mit der Versinnlichung dieser vergröberte sich
uch jene Vorstellung. — Den Wert des Lebens und Todes Christi
eht die Kirche seit den Tagen Anselms in der dem Vater ge-
isteten Genugthuung für die Sünden der Menschheit. Diese Lehre
laubt Verf. unbedingt als unbiblisch verwerfen zu müssen, sie
t zugleich sittlich verderblich; darum verwendet er auf die Wider-
gung dieses Dogmas besondern Fleifs und Scharfsinn. Zu dem
ehufe giebt er eine treffliche Darstellung der alttestamentlichen
pfertheorie und behandelt in streng wissenschaftlicher Weise alle
uf das Dogma bezüglichen Aussprüche des neuen Testaments.
ie Lehren vom peccatum originale wie von der satisfactio stehen
n engsten Zusammenhange mit der Entwickelung der römischen
Iierarchie; mit dem Sturze dieser mufsten folgerichtig jene fallen;
ber dem Herrschgelüste der Priesterschaft kommt die Faulheit
es natürlichen Menschen nur zu sehr entgegen; das sind die
och immer fortdauernden Stützen beider Dogmen im evange-
schen Christentum. — In der Lehre vom Geiste betont Verf.
echt nachdrücklich, dafs das Hauptmoment dieser Lehre auf das
Virken des Geistes in uns zu legen sei, auf das Gestaltgewinnen
esselben in den menschlichen Herzen. Ganz besonders aber ver-
ient er den Dank für die Behandlung des Begriffes δικαιοῦσθαι.
ie Luthersche Auffassung der Rechtfertigung als eines Gnaden-
ktes Gottes hat nur ihre Wahrheit, solange der Gegensatz von
atholisch und evangelisch besteht; hat also nur eine relative
Vahrheit durch die Antithese; die Antithese harrt der thetischen
rfüllung. Das δικαιοῦσθαι ist nicht blofs eine Gerechterklärung,
ondern auch Gerechtwerdung. Die Rechtfertigung ist ein sich
n Menschen vollziehender Akt sittlicher Erneuerung. Verf. giebt
azu die nötige exegetische Erläuterung. — Die Erklärung des
aterunsers scheint ihm völlig mifsraten. Die Beweisführung dieser
ehrinstanz ist höchst interessant und zeugt ganz besonders von

dem Ernste und der Treue des Verf.s. Den Schlufs bilden die Erläuterungen zu den Sakramenten. Hier überraschen am meisten die Vorschläge zu einer Umgestaltung der heiligen Handlungen. Es scheint am besten die Vornahme der Taufe in Gegenwart der ganzen Gemeinde an bestimmten Taufsonntagen. Zur würdigen Feier des Abendmahls empfiehlt Verf. grofse Kommunionen, dabei gruppenweise Gliederung der Teilnehmer nach intimeren Beziehungen in der Weise des jüdischen Passahs, wenn ich ihn recht verstehe, an verschiedenen in der Kirche aufgestellten Tafeln; jede Gruppe habe Kelch und Brot für sich; eingeleitet werde die Feier durch das Wort des Geistlichen; in jeder Gruppe gehe Kelch und Brot frei von Hand zu Hand mit Brechung des Brotes; den Schlufs mache ein Gebet des Geistlichen, liturgischer Dank und Segen. Gegen diesen letzten Vorschlag habe ich doch Bedenken; warum sollten wir nicht, wenn wir vom jüdischen Passah ausgehen, die Feier des Abendmahls ausschliefslich zur Familienfeier machen? Der Hausvater versammele die Seinen um sich, an dem häuslichen Tische gehe Kelch und Brot von Hand zu Hand. Welche Heiligung des Familiensinnes und welche Hebung des frommen Gemütes würde uns daraus erwachsen!

Ich empfehle das in geistiger Frische und Lebendigkeit, in wissenschaftlichem Ernste und auf Grund langjähriger, pädagogischer Erfahrung geschriebene Buch allen Lehrern der Religion recht sehr, nicht nur den Lehrern an den höheren Schulen, sondern auch denen, welche keine Kenntnis der alten Sprachen haben, da Verf. mit Recht alle fremdländischen, technischen Ausdrücke und Wörter vermieden hat. Wer aber das Buch mit Erfolg benutzen will, mufs Kopf und Herz auf der rechten Stelle haben.

Stettin. A. Jonas.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Bemerkungen zur lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert.

Wie viel Unrichtiges entnimmt der Schüler den gedruckten Büchern! Es ist keineswegs nur durch seinen Unverstand veranlafst, sehr oft auch durch Ungenauigkeit oder auch Fehlerhaftigkeit des Ausdrucks in den Büchern selbst. Giebt es doch viel benutzte Schulbücher, namentlich für untere Klassen, die geradezu Unlateinisches lehren, so dafs der Schüler der oberen Klassen genötigt ist, das früher Gelernte umzulernen. Dieses unnütze Erlernen von Unrichtigem, verbunden mit dem Schwanken der Lehrbücher in der Fassung ihrer Regeln (und in der Orthographie) beeinträchtigt die Fortschritte der Schüler im Latein in hohem Mafse. Der einzelne Lehrer vermag dagegen nicht viel, und selbst bessere Bücher an die Stelle der bisher gebrauchten zu setzen gelingt nicht immer, da sich gewisse Fehler in Lexicis und Grammatiken wie ein Übel forterben; einer nimmt es vom andern, ohne die Richtigkeit zu prüfen.

So veranlafste mich einst die Berufung eines Primaners, dem ich *non patitur ut* unterstrichen hatte, auf seine Grammatik zu einer genauen Vergleichung zahlreicher Grammatiken und Lexica, und was fand ich? Alle, die den Gebrauch von *non pati ut* erwähnten, führten dafür (wohl nach dem Vorgange Zumpts § 613, der sogar für *non pati* mit Acc. c. inf. nur eine Stelle aus Sueton beibringt) eine einzige und dieselbe Belegstelle an Cic. de off. 3, 22: *illud natura non patitur, ut aliorum spoliis nostras facultates augeamus*, auch die damalige Ausgabe der Gr. von Ell.-S. (in den neuesten ist *pati ut* nicht erwähnt). Ebenso sagt Radtke in seinen vortrefflichen „Materialien“ S. 52 St. 7 Anm. 18 blofs: „*non pati* hat auch *ut*“, eine Bemerkung, die nach meiner Ansicht für Schüler überflüssig ist, da sie dadurch veranlafst werden, eine im allgemeinen ungebräuchliche Struktur anzuwenden. Denn wie steht es mit *non pati ut* und mit jener einzigen Belegstelle der

Grammatiken? Meiner Ansicht nach konnte hier schon das im vorausgehenden, parallel stehenden Satze *nam sibi ut quisque malit quod ad usum vitae pertineat quam alteri acquirere concessum est, non repugnante natura* gebrauchte *concessum est non repugnante natura* bei der gleichen Bedeutung von *(non) patitur natura* dieses *ut* veranlassen; zweitens sind Ausdrücke wie *natura cogit, praescribit, fert ut* ganz gewöhnlich, und diesen analog ist *natura non patitur ut* gebraucht. Auch findet sich *non pati ut,* wenigstens nach meinen Beobachtungen, nur in Verbindungen ähnlicher Art d. h. bei Abstrakten; vgl. (Cic.) Consol. 184: *natura non patitur, ut, quod e terra est, alibi quam in terra maneat;* Caes. BG. 1, 45, 1: *neque suam neque populi Romani consuetudinem pati, uti optime meritos socios desereret;* ebd. 6, 8, 1: *neque suam pati dignitatem, ut tantis copiis tam exiguam manum adoriri non audeant.* Wenn dagegen Personen das Subjekt sind, folgt regelmäfsig auch nach *non pati* der Acc. c. inf.; vgl. Caes. BG. 6, 11, 4: *suos enim quisque opprimi et circumveniri non patitur;* BC. 1, 13, 1: *neque se neque reliquos municipes pati posse C. Caesarem imperatorem .. oppido moenibusque prohiberi;* 1, 31, 3: *hic .. Tuberonem portu atque oppido prohibet neque affectum valetudine filium exponere in terram patitur;* 1, 81, 2: *Caesar .. eo die tabernacula statui passus non est;* 3, 45, 5: *neque regredi nostros patiebantur.* Eben so bei Sallust Iug. 51: *hortari milites, ne deficerent neu paterentur hostes fugientes vincere;* ebd. 14, 6 und 7. Desgleichen Cic. de off. 3, 3: *nec eam solitudinem languere patior, quam mihi adfert necessitas, non voluntas;* ad Attic. 3, 15: *numquam esses passus me quo tu abundabas egere consilio nec esses passus mihi persuaderi;* in Catil. 2, 6: *ne patiantur desiderio sui Catilinam miserum tabescere;* 2, 11: *quae resecanda erunt, non patiar ad perniciem civitatis manere;* p. Mil. 37: *haec (sica) intentata nobis est, huic ego vos obici pro me non sum passus;* p. Lig. 3: *Ligarius nullo se implicari negotio passus est;* p. Sest. 67: *non est passus ille vir .. rempublicam everti scelere paucorum;* Phil. 2, 49: *itaque ne loqui quidem sum te passus de gratia;* 2, 24: *alterum (Pompeio suasi contra Caesarem) ne pateretur fieri ut absentis eius ratio haberetur,* wo besonders der Zusatz *fieri* (wenn er Ciceros Ausdruck ist, und nicht die andere Lesart *ferri)* einen sehr interessanten Beleg dafür gäbe, dafs Cicero *non pati* von Personen nicht mit *ut* verbindet, denn thäte er das, so würde *fieri* fehlen.

Solche Ungenauigkeiten enthielten die früheren Auflagen der E.-S. Grammatik sehr viele, in den neueren Auflagen, namentlich seit sich Busch an der Herausgabe beteiligt hat, sind dieselben grofsenteils beseitigt worden; mancherlei wünschte ich mir trotzdem anders gestaltet.

Für die ganze Grammatik erscheint es mir der Übersicht wegen wünschenswert, dafs die Paragraphen über den einzelnen Seiten angegeben werden, was wenigstens nur teilweise

geschehen ist; eben so müfste das Wesentliche, allgemein Giltige auch äufserlich noch schärfer geschieden werden. Ferner liefse sich durch gröfsere Berücksichtigung des Umstandes, dafs die Grammatik für Deutsche geschrieben ist, so wie durch bessere Ordnung des Stoffes vieles den Schülern klarer und fafslicher machen. — Die nachfolgenden Bemerkungen beziehen sich auf den schwierigsten und wichtigsten Abschnitt der Grammatik, den Gebrauch der Tempora und Modi.

§ 234—241.

Die Überschrift lautet I. Bedeutung der Tempora, worauf dann § 240 folgt II. Gebrauch der Tempora in Nebensätzen. Man könnte aus diesem Gegensatz leicht fälschlich schliefsen, dafs in dem ersten Abschnitt nur von der Bedeutung der Tempora im Hauptsatz die Rede sei und im zweiten von ihrem Gebrauch in Nebensätzen, während es sich in Wirklichkeit in II A nur um Abweichungen vom deutschen Tempusgebrauch handelt, und auch nicht blofs in Nebensätzen; vgl. § 241 Anm. 1: Öfters ist das Fut. II im Hauptsatz etc.

Zu § 235 u. 236. Das Präsens und Perfekt stimmen im wesentlichen in ihrem Gebrauch überein. Ich würde deshalb schreiben: Perfekt und Präsens stehen

1) von der Gegenwart (Unterschied vgl. § 234, 1);

2) absolut, d. h. ohne an einen bestimmten Zeitpunkt gebunden zu sein; das Präsens bezeichnet hier überhaupt Geschehendes, das Perfekt überhaupt Geschehenes vgl. zu § 237 a. E. (vgl. 235, 2 u. 236, 2, b, wo aber der Ausdruck „bei vereinzelten oder zusammenfassenden Angaben" unklar ist; auch 235, 3 gehört wohl hierher: er hat es gesagt und sagt noch immer);

3) als historische Tempora.

Anm. Das Perf. hist. wird im Deutschen durch das Imperfekt wiedergegeben, das Perf. abs. sowohl durch das Imperfekt wie durch das Perfekt.

Doch dürfte sich zu No. 3 (§ 235, 4) der Zusatz empfehlen: Doch ist dieser Gebrauch des Präs. hist. in unabhängigen Nebensätzen (über die abhängigen vgl. § 244, 3) höchst selten und auf den Indikativ beschränkt; dieselben stehen vielmehr gewöhnlich in Nebentemporibus, bei *cum* immer; vgl. § 265 Anm. 2. — Es steht das Präsens allerdings in Sätzen mit *quam* und dem Superlativ, wie in dem Beispiele bei Seyffert und Caes. BG. 1, 7, 1: *quam maximis potest itineribus* und in korrelativen Relativsätzen; vgl. Liv. 22, 4, 1: *Hannibal quod agri est . . pervastat*; 22, 5, 1: *consul . . instruit, ut tempus locusque patitur et quacumque adire audirique potest adhortatur*; selten in temporalen Sätzen; vgl. Liv. 22, 6, 6: *pars magna, ubi locus fugae deest . . in aquam progressi quoad capitibus humerisve extare possunt sese immergunt.*

§ 237 1 a Absatz 2 würde ich im Interesse der Schüler den Unterschied des Perf. hist. und Impf., weil für beide im Deutschen das Imperfekt eintritt, noch schärfer hervorheben: Das Perf. bezeichnet neu eintretende Begebenheiten als vollendete, das Impf. gleichzeitige Nebenumstände oder Begebenheiten, durch welche die Erzählung nicht weiter geführt wird, als noch nicht vollendet, als relativ dauernd; vgl. (Caes.) BG. 8, 51, 1: *exceptus est Caesaris adventus incredibili honore atque amore. tum primum enim veniebat ab illo universae Galliae bello*; Caes. BC. 1, 16, 2: *eo cum venisset, pontem fluminis interrumpebant* (sie waren gerade damit beschäftigt, als er kam), also auch im Anschlufs an eine in Form des Nebensatzes stehende Haupthandlung.

Ebd. 2 b würde ich „vorhanden oder wirksam waren“ durch den Druck hervorheben, denn das Impf. hat die Bedeutung: er war damals der Ansicht, das Perf. dagegen: er kam zu der Ansicht, fafste den Entschlufs; vgl. Caes. BG. 7, 33, 1: *Caesar etsi a bello atque hoste discedere detrimentosum esse existimabat, tamen .. ne tanta et tam coniuncta populo Romano civitas .. ad arma descenderet, .. huic rei praevertendum existimavit et .. proficisci statuit*; vgl. auch *ἐβασίλευε* und *ἐβασίλευσε*.

In Anm. 1 hätte anstatt oder neben der seltneren Attraktion des Tempus in relativischen Sätzen lieber von der Notwendigkeit des Perf. in (scheinbaren) Relativsätzen gesprochen werden sollen, da die Schüler in denselben nur zu regelmäfsig das Impf. setzen. Das Perf. mufs nämlich stehen, wenn der Relativsatz nur relativisch verknüpfender Hauptsatz ist, der ein neues Faktum erwähnt und nicht wie ein eigentlicher Relativsatz Beziehung auf die Zeit des Hauptsatzes hat; eben so ist auch wohl jene sogenannte Attraktion im eigentlichen Relativsatze aus dem Unterschied zwischen Perf. und Impf. zu erklären: Das Perf. steht, wenn er keine Beziehung auf die Zeit des Hauptsatzes hat, kein hinzugefügtes „damals“ duldet, sondern allgemein gefafst ist und sich durch „überhaupt“ vervollständigen läfst; vgl. das auffällige Beispiel Caes. BG. 7, 17, 2: *de re frumentaria Boios atque Aeduos adhortari non destitit: quorum alteri, quod nullo studio agebant, non multum adiuvabant, alteri non magnis facultatibus celeriter quod habuerunt* (überhaupt) *consumpserunt*. Deshalb mufs es z. B. auch heifsen: *quo sapientiorem neminem Roma tulit*, wenn der Satz etwas allgemein Giltiges aussagt, während *ferebat* nur relativ wäre; vgl. zu § 236.

An § 238 Anm., wo von einem vom Deutschen abweichenden Gebrauch des Impf. und Plusqpf. die Rede ist, schlössen sich am besten die Regeln über den Gebrauch der Perfekttempora an, die sich bei Seyffert teils an verschiedenen Stellen zerstreut, teils nur unvollständig finden. Da nämlich die Tempora des Perfektstammes: Perf., Plusqpf. und Fut. II die Handlung stets als eine vollendete bezeichnen, so dürfen sie in der Regel nur an-

gewendet werden, wenn die durch sie bezeichnete Handlung vor der des entsprechenden Satzes vollendet ist; ist dieses aber der Fall, so müssen sie auch gebraucht werden. Eine der Handlung des entsprechenden Satzes gleichzeitige oder erst später eintretende darf nicht, wie es im Deutschen in Nebensätzen oft geschieht, durch ein Tempus des Perfektstammes bezeichnet werden. (Nur über Futur. II vgl. § 241 c.)

Wann die Perfekttempora abweichend vom Deutschen stehen müssen, findet sich § 240, 3, § 241 b und § 265 Anm. 1, aber unvollständig; z. B. Caes. BG. 4, 1, 5: *reliqui, qui domi manserunt, se atque illos alunt* erklärt sich aus keiner dieser Stellen. Die Regel war daher allgemein zu fassen: Wenn die Handlung des Nebensatzes der des Hauptsatzes vorangeht oder auch nur früher begonnen hat, braucht der Lateiner die Tempora der Vollendung. Vgl. Caes. BG. 6, 28, 2: *qui plurimos ex his interfecerunt* (töten), *magnam ferunt laudem;* Liv. 22, 27, 7: *ut par . . hosti esset, si suam occasionem rei gerendae habuisset*; Cis. Tusc. 5, 19: *philosophia profitetur perfecturam se qui legibus suis paruisset ut esset contra fortunam semper armatus*, und von früher Begonnenem Cic. de off. 1, 84: *Callicratidas, qui cum Lacedaemoniorum dux fuisset Peloponnesiaco bello multaque fecisset egregie, vertit ad extremum* (in demselben Kriege) *omnia.* — Eine Warnung vor dem unrichtigen Gebrauch der Perfekttempora, namentlich des Plusqpf., wozu das Deutsche nur zu häufig verleitet, findet sich § 244 Anm. 2, aber, wie es mir scheint, nicht am rechten Platze; vgl. z. B. *sapientis erat tacere* „es wäre weise gewesen, wenn er (man) geschwiegen hätte" und nicht vollständig genug. Neben *quasi* war auch wohl *non quo* zu erwähnen, aufser den eigentlich negativen Sätzen war auf die rhetorischen Fragen aufmerksam zu machen (vgl. Cic. de off. 2, 5: *quis est enim, cui non perspicua sint)*, und endlich ist von dem falschen Gebrauch des Impf. in solchen Sätzen dort gar nicht die Rede. Übrigens findet diese Verschiedenheit der Tempora nur statt, wenn im Deutschen der Konjunktiv steht; im Indikativus stimmen sie in beiden Sprachen überein, worauf man die Schüler aufmerksam zu machen hat, da sie so auch bei der Verwandlung in den Konjunktiv eher das richtige Tempus treffen werden. Wir sagen also: es giebt niemand, der nicht weifs, es gab niemand, der nicht wufste, es war weise zu schweigen; im Konjunktiv dagegen: es giebt niemand, der nicht wüfste, es gab niemand, der nicht gewufst hätte, es wäre weise gewesen zu schweigen. Eben so setzen wir pleonastisch das Plusqpf. statt des Impf. von Gleichzeitigem bei Nebensätzen zum Acc. c. inf. perf.; vgl. Liv. 22, 34, 7: *consules deinde Fabianis artibus cum debellare possent bellum traxisse* (hätten in die Länge gezogen, obgleich sie gekonnt hätten); über das Impf. für deutsches Plusqpf. in kondizionalen Sätzen vgl. 272, 3, Anm. 3. Die Fälle, wo auch im

§ 237 1 a Absatz 2 würde ich im Interesse der Schüler den Unterschied des Perf. hist. und Impf., weil für beide im Deutschen das Imperfekt eintritt, noch schärfer hervorheben: Das Perf. bezeichnet neu eintretende Begebenheiten als vollendete, das Impf. gleichzeitige Nebenumstände oder Begebenheiten, durch welche die Erzählung nicht weiter geführt wird, als noch nicht vollendet, als relativ dauernd; vgl. (Caes.) BG. 8, 51, 1: *exceptus est Caesaris adventus incredibili honore atque amore. tum primum enim veniebat ab illo universae Galliae bello*; Caes. BC. 1, 16, 2: *eo cum venisset, pontem fluminis interrumpebant* (sie waren gerade damit beschäftigt, als er kam), also auch im Anschlufs an eine in Form des Nebensatzes stehende Haupthandlung.

Ebd. 2 b würde ich „vorhanden oder wirksam waren" durch den Druck hervorheben, denn das Impf. hat die Bedeutung: er war damals der Ansicht, das Perf. dagegen: er kam zu der Ansicht, fafste den Entschlufs; vgl. Caes. BG. 7, 33, 1: *Caesar etsi a bello atque hoste discedere detrimentosum esse existimabat, tamen .. ne tanta et tam coniuncta populo Romano civitas .. ad arma descenderet, .. huic rei praevertendum existimavit et .. proficisci statuit*; vgl. auch *ἐβασίλευε* und *ἐβασίλευσε*.

In Anm. 1 hätte anstatt oder neben der seltneren Attraktion des Tempus in relativischen Sätzen lieber von der Notwendigkeit des Perf. in (scheinbaren) Relativsätzen gesprochen werden sollen, da die Schüler in denselben nur zu regelmäfsig das Impf. setzen. Das Perf. mufs nämlich stehen, wenn der Relativsatz nur relativisch verknüpfender Hauptsatz ist, der ein neues Faktum erwähnt und nicht wie ein eigentlicher Relativsatz Beziehung auf die Zeit des Hauptsatzes hat; eben so ist auch wohl jene sogenannte Attraktion im eigentlichen Relativsatze aus dem Unterschied zwischen Perf. und Impf. zu erklären: Das Perf. steht, wenn er keine Beziehung auf die Zeit des Hauptsatzes hat, kein hinzugefügtes „damals" duldet, sondern allgemein gefafst ist und sich durch „überhaupt" vervollständigen läfst; vgl. das auffällige Beispiel Caes. BG. 7, 17, 2: *de re frumentaria Boios atque Aeduos adhortari non destitit: quorum alteri, quod nullo studio agebant, non multum adiuvabant, alteri non magnis facultatibus celeriter quod habuerunt* (überhaupt) *consumpserunt*. Deshalb mufs es z. B. auch heifsen: *quo sapientiorem neminem Roma tulit*, wenn der Satz etwas allgemein Giltiges aussagt, während *ferebat* nur relativ wäre; vgl. zu § 236.

An § 238 Anm., wo von einem vom Deutschen abweichenden Gebrauch des Impf. und Plusqpf. die Rede ist, schlössen sich am besten die Regeln über den Gebrauch der Perfekttempora an, die sich bei Seyffert teils an verschiedenen Stellen zerstreut, teils nur unvollständig finden. Da nämlich die Tempora des Perfektstammes: Perf., Plusqpf. und Fut. II die Handlung stets als eine vollendete bezeichnen, so dürfen sie in der Regel nur an-

gewendet werden, wenn die durch sie bezeichnete Handlung vor der des entsprechenden Satzes vollendet ist; ist dieses aber der Fall, so müssen sie auch gebraucht werden. Eine der Handlung des entsprechenden Satzes gleichzeitige oder erst später eintretende darf nicht, wie es im Deutschen in Nebensätzen oft geschieht, durch ein Tempus des Perfektstammes bezeichnet werden. (Nur über Futur. II vgl. § 241 c.)

Wann die Perfekttempora abweichend vom Deutschen stehen müssen, findet sich § 240, 3, § 241 b und § 265 Anm. 1, aber unvollständig; z. B. Caes. BG. 4, 1, 5: *reliqui, qui domi manserunt, se atque illos alunt* erklärt sich aus keiner dieser Stellen. Die Regel war daher allgemein zu fassen: Wenn die Handlung des Nebensatzes der des Hauptsatzes vorangeht oder auch nur früher begonnen hat, braucht der Lateiner die Tempora der Vollendung. Vgl. Caes. BG. 6, 28, 2: *qui plurimos ex his interfecerunt* (töten), *magnam ferunt laudem;* Liv. 22, 27, 7: *ut par . . hosti esset, si suam occasionem rei gerendae habuisset*; Cis. Tusc. 5, 19: *philosophia profitetur perfecturam se qui legibus suis paruisset ut esset contra fortunam semper armatus*, und von früher Begonnenem Cic. de off. 1, 84: *Callicratidas, qui cum Lacedaemoniorum dux fuisset Peloponnesiaco bello multaque fecisset egregie, vertit ad extremum* (in demselben Kriege) *omnia.* — Eine Warnung vor dem unrichtigen Gebrauch der Perfekttempora, namentlich des Plusqpf., wozu das Deutsche nur zu häufig verleitet, findet sich § 244 Anm. 2, aber, wie es mir scheint, nicht am rechten Platze; vgl. z. B. *sapientis erat tacere* „es wäre weise gewesen, wenn er (man) geschwiegen hätte" und nicht vollständig genug. Neben *quasi* war auch wohl *non quo* zu erwähnen, aufser den eigentlich negativen Sätzen war auf die rhetorischen Fragen aufmerksam zu machen (vgl. Cic. de off. 2, 5: *quis est enim, cui non perspicua sint)*, und endlich ist von dem falschen Gebrauch des Impf. in solchen Sätzen dort gar nicht die Rede. Übrigens findet diese Verschiedenheit der Tempora nur statt, wenn im Deutschen der Konjunktiv steht; im Indikativus stimmen sie in beiden Sprachen überein, worauf man die Schüler aufmerksam zu machen hat, da sie so auch bei der Verwandlung in den Konjunktiv eher das richtige Tempus treffen werden. Wir sagen also: es giebt niemand, der nicht weifs, es gab niemand, der nicht wufste, es war weise zu schweigen; im Konjunktiv dagegen: es giebt niemand, der nicht wüfste, es gab niemand, der nicht gewufst hätte, es wäre weise gewesen zu schweigen. Eben so setzen wir pleonastisch das Plusqpf. statt des Impf. von Gleichzeitigem bei Nebensätzen zum Acc. c. inf. perf.; vgl. Liv. 22, 34, 7: *consules deinde Fabianis artibus cum debellare possent bellum traxisse* (hätten in die Länge gezogen, obgleich sie gekonnt hätten); über das Impf. für deutsches Plusqpf. in kondizionalen Sätzen vgl. 272, 3, Anm. 3. Die Fälle, wo auch im

Latein das Plusqpf. richtig ist, wie Cic. ad fam. 3, 11, 1: *non quo quisquam aliter putasset* (niemand hatte etwas andres erwartet) sind mit Recht in den neueren Ausgaben der Gramm. weggelassen worden, wenigstens für diejenigen Schüler, welche die Regel in ihrer Allgemeinheit begriffen haben.

§ 240: Die Überschrift des § lautet zwar: „Indikativische Nebensätze", doch war es aus praktischen Gründen wünschenswert zu erwähnen, dafs diese Regeln nur für absolut stehende Sätze Giltigkeit haben, in konjunktivischen Nebensätzen aber, namentlich in der Oratio obliqua, die gewöhnliche Tempusfolge eintritt, da die Schüler sonst glauben, dafs *postquam* mit Konj. Plusqpf. unmöglich sei.

§ 240, 1 *dum*. Die Regel wird streng nur befolgt, wenn beiläufig gleichzeitige Begebenheiten erwähnt werden. Sollen dagegen Wechselbeziehungen zwischen den beiden Sätzen hervorgehoben d. h. der Nebensatz als auf den Hauptsatz einwirkend, als ein für denselben bedeutsames Ereignis dargestellt werden, so stehen eben so wie bei dem für diesen Fall gewöhnlicheren *cum* explicativum (vgl. § 266) beide Sätze in gleichem Tempus; vgl. Caes. BG. 5, 44, 12: *dum cupidius instat in locum deiectus inferiorem concidit*; Cic. ad fam. 8, 16, 2: *vide, ne, dum pudet te parum optimatem esse, parum diligenter quid optimum sit eligas*; Cic. div. in Caecil. 53: *dum tuas inimicitias per te persequi conaris, id agis, ut ceterorum quoque iniuriae sint impunitae.* Eben so stehen zwei Perfekte Cic. p. Mur. 55: *qui primum, dum ex honeribus contionis familiae maiorumque suorum unum ascendere gradum dignitatis conatus est, venit in periculum*; de fin. 2, 43: *dum enim in una virtute sic omnia esse voluerunt, ut eam rerum selectione exspoliarent, . . virtutem ipsam sustulerunt*; ad Attic. 1, 16, 2: *qui, dum veritus est, ne Fufius ei legi intercederet, . . non vidit illud*; und zwei Imperfecte p. Sex. Rosc. 91: *dum is in aliis rebus erat occupatus, qui summam rerum administrabat, erant interea, qui suis vulneribus mederentur.*

Zu § 240, 3 war der Vollständigkeit halber hinzuzufügen: Wenn die Handlung des Nebensatzes nicht vorausgeht, so steht das Präs. resp. Impf.; vgl. Caes. BG. 6, 23, 4: *cum bellum civitas aut illatum defendit aut infert, magistratus deliguntur* und (den Satz bei Seyffert vervollständigend) Nep. Alcib. 1: *idem simulac se remiserat, neque causa suberat, quare animi laborem perferret, luxuriosus reperiebatur.*

Dafs Iterativsätze mit *cum* auch bei den besten Schriftstellern sich häufig im Konjunktiv finden (vgl. Kraner zu Caes. BG. 1, 25, 3), durfte wohl nicht unerwähnt bleiben.

§ 240, 3 Anm. 1. Es ist nicht die „ausdrückliche Angabe des zwischen zwei Handlungen verflossenen Zeitraums" nötig, um *postquam* mit dem Plusqpf. verbinden zu können (vgl. Cic. de off. 3, 113: *qui paulo post quam egressus erat*

e castris redisset), sondern es genügt irgend eine Zeitbestimmung, durch welche das Eintreten der zweiten Handlung zeitlich von der ersten getrennt wird. Das Perfekt steht, abweichend vom Deutschen, gewöhnlich (denn auch hier finden sich Ausnahmen; vgl. Hofmann zu Cic. Epist. ad fam. 16, 11, 2) bei Angabe einer einmaligen Handlung (Gegensatz Seyff. 3), die sich einer anderen unmittelbar anschliefst (Gegensatz Seyff. Anm. 1), d. h. wenn *postquam* in seiner Bedeutung mit den übrigen in 2) dabei stehenden Konjunktionen *ubi primum* etc. übereinstimmt. Es werden dann gewissermafsen Hauptsatz und Nebensatz als gleichzeitig eintretend angesehen. Ist die Aufeinanderfolge aber keine unmittelbare, dann wird der Satz mit *quam* als reiner Komparativsatz behandelt (vgl. § 197 Anm. 1), eben so wie bei *ante quam*, und es steht in der Regel das Plusqpf., aber auch das Perf.; vgl. Caes. BG. 4, 28, 1: *post diem quartum quam est in Britanniam ventum.* — In der Bedeutung „seitdem" hat *postquam* auch das Präsens bei sich; vgl. Cic. ad Attic. 2, 11, 1: *narro tibi, plane relegatus mihi videor, postquam in Formiano sum;* ad Herenn. 4, 25: *hi postquam pauciores sunt.* — Ebenso steht es ziemlich häufig mit dem Impf., um eine noch nicht vollendete Handlung zu bezeichnen, wo wir es am besten mit „als" übersetzen; vgl. Liv. 21, 28, 4; *Galli postquam utroque vim facere conati pellebantur;* 21, 12, 4: *postquam nihil lacrimae movebant condicionesque tristes ut ab irato victore ferebantur;* 1, 54, 5: *postquam satis virium collectum ad omnes conatus videbat;* Caes. BG. 7, 87, 5: *Labienus postquam neque aggeres neque fossae vim hostium sustinere poterant, . . Caesarem facit certiorem, quid faciendum existimet;* BC. 3, 58, 5: *sed postquam non modo hordeum pabulumque omnibus locis herbaeque desectae sed etiam fructus ex arboribus deficiebat . . Pompeius de eruptione existimavit.* Und Perf. (von einer vollendeten) und Impf. (von einer unvollendeten Handlung) verbunden finden sich Caes. BC. 3, 60, 5: *postquam id difficilius visum est* (man erkannte, kam zu der Einsicht) *neque facultas perficiendi dabatur* (sc. während der ganzen Zeit) und Liv. 2, 7, 3: *nam postquam illuxit nec quisquam in hostium conspectu erat.*

An § 241 c schlösse sich gut die Bemerkung an, dafs das Futurum in wirklichen Kondizionalsätzen wie in Sätzen mit kondizionalem Sinn etwas allgemein Giltiges, wie sonst das Präsens, bezeichnet; vgl. Cic. de off. 2, 43: *qui itur adipisci veram gloriam volet, iustitiae fungatur officiis* (dies Satz schliefst sich genau an Seyfferts dortige Regel an). Ebenso de off. 2, 39: *ergo etiam solitario homini atque in agro vitam agenti opinio iustitiae necessaria est; eoque etiam magis, quod eam si non habebunt iniustique habebuntur nullis praesidiis saepti multis afficientur iniuriis* und ebd. 2, 15, 53: *at qui opera, id est virtute et industria benefici et liberales erunt primum quo pluribus profuerint, eo plures ad benigne*

faciendum adiutores habebunt, deinde consuetudine beneficentiae paratiores erunt ad bene . . promerendum.

§ 242—246.

Dieser Abschnitt enthält wohl die schwierigste Partie der ganzen lateinischen Grammatik; es ist nicht leicht, den Schülern auch nur einige Sicherheit in diesem Gebiete beizubringen, zumal da einerseits das Deutsche hier mehr, als irgend wo sonst, zu Fehlern verleitet und anderseits die Fassung der Regeln in den meisten Grammatiken sehr viel zu wünschen läfst. Ja, es gehen hier die Ansichten hervorragender Gelehrter zuweilen so weit auseinander, dafs z. B. F. Schultz die bei Cic. in Cat. 9 von Halm und Richter-Eberhard in den Text aufgenommene Lesart *potuerint* entschieden für falsch erklärt und hinzusetzt 'ferri poterat: *possent* vel *potuissent*'.

Wie schwierig diese Fragen sind, ergiebt sich auch daraus, dafs die Herausgeber der Seyffertschen Gramm. in der Fassung der betreffenden Regeln fast bei jeder neuen Auflage geändert d. h. zu bessern gesucht haben. Doch ist nach meiner Ansicht noch immer, obgleich Aufl. 25 einige schlimme Fehler in § 244 beseitigt hat, manches unverständlich geblieben.

Richtig sind in den neueren Auflagen die innerlich abhängigen Sätze, für die allein die Regeln von der Consecutio temporum giltig sind, von den anderen konjunktivischen, nicht abhängigen Sätzen geschieden worden. Doch wäre es wünschenswert, auch die einzelnen Arten der abhängigen Sätze speziell zu bezeichnen.

Abhängig sind alle Sätze mit finaler Bedeutung resp. die einen Wunsch ausdrücken, so wie alle rein subjektiven Sätze, mögen sie kausale oder komparative (vgl. § 277) oder relativische Form haben, die abhängigen Fragen (Abweichungen siehe unten) und Nebensätze zu abhängigen Sätzen, worüber zu § 245. Dagegen sind objektive kausale etc. Sätze (vgl. § 244 Anm. 1) und eben so alle rein konsekutiven Sätze unabhängig und deshalb den Regeln von der Tempusfolge nicht unterworfen. Daher pafst auch § 244 die Überschrift: „Abweichungen treten ein" nicht für No. 1, denn die in 1 genannten Sätze können nach § 242 nicht der Hauptregel folgen, weil sie nicht innerlich abhängig sind; sind sie dies aber, so folgen sie auch der Hauptregel; vgl. *Athenienses Socratem accusaverunt, quod iuventutem corrumperet.* — In § 242 ist zuerst von den abhängigen Sätzen die Rede; dann folgen in der Anm. Beispiele verschiedener Art, auch aus unabhängigen Sätzen, die wenigstens in dieser Reihenfolge schlecht passen. Namentlich pafst *puer de tecto decidit, ut crus frangeret* um so weniger, als ja im Folgesatze von der Vergangenheit sowohl der Konj. Perf. als Impf., wenn schon in verschiedener Bedeutung, gebraucht werden. Auch ist die Anm. selbst wenig klar. Ich würde deshalb vor der Regel

über abhängige Sätze über die Bedeutung der Konjunktive in den konjunktivischen Nebensätzen überhaupt sprechen.

Dafs die Bedeutung der Konjunktive von der der entsprechenden Indikative sich in Hauptsätzen wesentlich unterscheidet, ergiebt sich wohl aus § 248 ff. Es mufste daher heifsen: In den konjunktivischen Nebensätzen (abhängigen wie unabhängigen) hat der Konjunktiv dieselbe Bedeutung wie in den entsprechenden Indikativsätzen. (Doch vgl. unten Kondizionalsätze). Das Präsens bezeichnet (vgl. zu § 235): 1) gegenwärtig Dauerndes, 2a) allgemein Giltiges oder überhaupt Geschehendes, 2b) noch erhaltene Ansichten Verstorbener, 3) vergangene Thatsachen. Eben so wird der Konjunktiv Präs. in abhängigen Sätzen gebraucht: zu 1) vgl. § 243; 2a) z. B. in indirekten Fragen, worüber unten; über 2b und 3 zu S. § 244, 3 und Anm. Dasselbe gilt von unabhängigen Sätzen, nur findet sich in diesen kein Konj. Präs. hist.; vgl. oben zu § 235, 4. — Aufserdem ersetzt der Konj. Präs. den Konj. Fut., wenn von Gleichzeitigem die Rede ist; vgl. § 246. — Das Perfektum bezeichnet (vgl. zu § 236): 1) Vollendung in der Gegenwart, 2) von der Vergangenheit überhaupt Geschehenes, 3) einmalige Fakta oder das Eintreten einer Begebenheit in der Vergangenheit. Der Konj. Perf. bezeichnet gleichfalls die Vollendung in der Gegenwart und überhaupt Geschehenes, letzteres namentlich in konsekutiven Sätzen. Für den Konjunktiv des eigentlichen Perf. hist. dagegen tritt der Konj. Impf. ein (meist auch für den des Präs. hist.), weil der konjunktivische Nebensatz der Vergangenheit in der Regel etwas dem regierenden Satze Gleichzeitiges (nicht wie das Perf. hist. eine neu eintretende Begebenheit) bezeichnet, und das Tempus der Gleichzeitigkeit in der Vergangenheit das Imperfectum relativum ist. Ob also der konjunktivische Nebensatz der Vergangenheit im Impf. oder Perf. stehen mufs, hängt davon ab, ob er dem entsprechenden Satze als gleichzeitig betrachtet wird oder nicht. In den abhängigen Sätzen wird nun aber der Nebensatz in die Zeit des regierenden Satzes verlegt, demselben als gleichzeitig aufgefafst; es steht deshalb von der Vergangenheit der Konj. Impf., weil ja von etwas damals Geschehenem (zur Zeit des regierenden Satzes) die Rede ist. Dies gilt auch von finalen Sätzen, obgleich die Ausführung der Absicht doch eigentlich einer späteren Zeit angehört als der regierende Satz, weil der Lateiner nicht an die Ausführung denkt, sondern an das Geschehensollen, das ja dem regierenden Satze gleichzeitig ist; darum setzt er selbst dann das Impf., wenn die Absicht sich in die Gegenwart erstreckt. Auch die Fragesätze bezeichnen gewöhnlich dem regierenden Satze Gleichzeitiges, stehen also gleichfalls im Imperf.: *quaesivit, quid sentirem* (nach meiner damaligen Ansicht), doch können sie auch vom regierenden Satze zeitlich Getrenntes be-

zeichnen und deshalb in anderen Temporibus stehen (vgl. unten: Indirekte Fragesätze).

In § 243 sind unpassend Beispiele von konsekutiven Sätzen angeführt bei I. Präs., Fut. I Beispiel 1 und II. Plusqpf., da ja die Tempusfolge in abhängigen Sätzen belegt werden soll.

Zu § 243 mufste der Vollständigkeit wegen neben der Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit der Handlungen des Nebensatzes auch von ihrer Zukünftigkeit die Rede sein und gesagt werden, dafs darüber speziell in § 246 werde gehandelt werden, da man sonst gar nicht recht einsieht, in welchem Zusammenhang § 246 mit dem Vorhergehenden steht.

§ 244 Anm. 1 steht: „Eben so können indirekte Fragesätze, wenn sie von einem Perfekt abhängig sind, in den Konj. Perf. treten". Diese Regel ist nicht klar genug (können treten: wann?) und mufste wohl mit Anm. 2 verbunden werden. Aber diese Regel ist gleichfalls nicht klar, denn wie kann sich der Konj. Perf. in die Gegenwart des Sprechenden hinein erstrecken. Ein Beispiel giebt die Grammatik nicht, und *quantae saluti fuerit universae Graeciae* (Anm. 1) kann doch wohl bei der Scheidung der zwei Regeln nicht hierher gehören sollen.

§ 245, 2. Die Regel über die Tempora in abhängigen Sätzen, die sich an ein Verbum infinitum anschliefsen, ist in den verschiedenen Ausgaben sehr häufig geändert worden, nicht immer mit Glück. So ist sie z. B. in Aufl. 20 unklarer, als in viel früheren, wie z. B. der siebenten. Die dort gegebenen Beispiele sind sehr verschiedenartig, sie enthalten nur zum Teil abhängige Sätze im Anschlufs an ein Verbum infinitum, zum Teil unabhängige im Anschlufs an den Infinitiv. Der Ausdruck „das vom Verbum infinitum vertretene Verbum finitum" ist unklar; denn in dem dortigen Beispiel vertritt *quidquam utile esse* nach *negabat* nichts anderes als nach *negat*, der eine Satz heifst direkt *Aristides dicit: nihil est utile*, der andere *Ar. dicebat*: *nihil est utile*. Diese Ungenauigkeit ist von den Herausgebern erkannt und deshalb in Aufl. 25 ein passenderes Beispiel — abhängiger Satz — gewählt worden; eben so ist der unrichtige Gegensatz zwischen 2 und Anm. beseitigt. Aber das Beispiel *Aristides quaesisse dicitur* ist unrichtig bei 2 stehen geblieben, während es zu der Anm. gehörte, und der Ausdruck „das vom Verbum infinitum vertretene Verbum finitum" ist auch jetzt noch nicht klar.

Abhängige Sätze.

Ziemlich häufig folgt im abhängigen Satze nach einem Nebentempus ein Haupttempus und umgekehrt nach einem eigentlichen Präs. ein Nebentempus, z. B. Sall. Cat. 7: *memorare possem, quibus in locis maximas hostium copias populus Romanus parva manu fuderit, quas urbes natura munitas pugnando ceperit*; ähnlich Cic. ad fam. 13, 6, 4: *quae quantum in provincia valeant, vellem exper-*

us esses. Warum stehen hier in den abhängigen Sätzen Konjunkive der Haupttempora nach einem Nebentempus des regierenden Satzes? Weil *possem* und *vellem expertus esses* der Bedeutung nach der Gegenwart angehören. Das Tempus des abhängigen Satzes richtet sich nämlich nicht nach dem Tempus d. h. der Zeitform des regierenden Satzes, sondern nach der Zeit, in welche derselbe verlegt wird. Daher steht umgekehrt nach einem reinen Präsens, wenn der Inhalt des Satzes von der Vergangenheit gilt, im abhängigen Satze ein Nebentempus, so Cic. ad fam. 2, 16, 2: *quod est igitur meum triste consilium? Ut discederem fortasse in aliquas solitudines* (*est* heifst: Der von Dir erwähnte Plan, den ich damals hatte), zu welcher Stelle Hofmann in seiner Ausgabe mehrere ähnliche gesammelt hat. Vgl. auch noch p. Mil. 11: *lex non modo hominem occidi sed esse cum telo hominis occidendi causa vetat, ut . . qui sui defendendi causa telo esset usus, non hominis occidendi causa telum habuisse iudicaretur,* weil die Absicht des Gesetzgebers, die in die Vergangenheit fällt, bezeichnet werden sollte; Sulla 57: *verisimile non est, ut quem in rebus secundis, quem in otio semper secum habuisset, hunc in adversis et in eo tumultu, quem ipse comparabat, ab se dimitteret;* p. Sest. 32: *etiamne edicere audeas* (wagen dürfen zu befehlen, was du nämlich befohlen hast), *ne maererent homines meam, suam, reipublicae calamitatem?* Tusc. 5, 19: *philosophia profitetur perfecturam se, qui legibus suis paruisset, ut esset contra fortunam semper armatus,* wo sich die Bedeutung von *philosophia profitetur* dem § 244, 3 Anm. 1 erwähnten Falle nähert. Eben dahin gehört auch, dafs nach Perf. mit präsentischer Bedeutung, namentlich *memini,* Nebentempora stehen, weil sie sich in Wirklichkeit auf die Vergangenheit beziehen; vgl. Cic. ad. fam. 3, 10: *ad me adire quosdam memini, qui dicerent.*

Aus allen diesen Sätzen ergiebt sich, dafs sich das Tempus des abhängigen Satzes nicht nach der Zeitform des regierenden Satzes richtet; sondern, wie schon zu § 242 gesagt ist, die abhängigen Sätze werden als in die Zeit des regierenden Satzes fallend betrachtet. Die Regel mufs also lauten: Wenn die Handlung des regierenden Satzes in die Gegenwart oder Zukunft verlegt (resp. vom Standpunkt der Gegenwart oder Zukunft betrachtet) wird, so folgen im abhängigen Satze Haupttempora, wenn in die Vergangenheit, Nebentempora.

Suchen wir nun mit Hülfe dieser Regel das bei Seyffert Getadelte klarer zu stellen; wir beginnen teils wegen der besondern Mangelhaftigkeit dieses §, teils um unsere Regel zu vervollständigen, mit § 245.

§ 245, 1 ist eigentlich nach unserer obigen Regel überflüssig; denn ob ein Satz von einem Hauptsatz oder Nebensatze abhängig ist, ist ja gleichgiltig. Auffälliger Weise ist aber gerade der ein-

zige Satz, der für den Deutschen einige Schwierigkeit macht: *nescio quidnam causae fuerit, cur nullas ad me litteras dares* jetzt bei Seyffert fortgelassen. Der erste Satz mufs nach *nescio*, das die Gegenwart bezeichnet, im Perf. stehen, in dem zweiten dagegen mufs der Konjunktiv des Nebentempus eintreten, weil *quidnam causae fuerit* der Vergangenheit angehört.

In § 245 ist selbst in der 25. Aufl. der Unterschied zwischen abhängigen und unabhängigen Sätzen nicht genügend beachtet, denn in *nescio, quid causae fuerit, cur dares* ist auch der zweite Satz abhängig, eben so in *quaesisse ab eo dicitur, quare id faceret*, nicht aber in *quanta ista pecunia fuerit, quae potuerit* etc. Ist nämlich der Konjunktivsatz kein abhängiger, so tritt auch nicht die Consecutio temporum ein, sondern es bleibt das Tempus, das im indikativischen Satze stehen würde. Vgl. Cic. p. Sest. 27: *omitto, quid ille tribunus fecerit, qui esse nobilissimos adulescentes deprecatores salutis meae iusserit eosque operarum gladiis obiecerit* (direkt *qui obiecit*, der oder indem er); Caes. BG. 6, 31, 1: *Ambiorix copias suas iudicione non conduxerit, quod proelio dimicandum non existimarit* (direkt *existimavit*, er glaubte überhaupt nicht) *an equitum adventu prohibitus, cum reliquum exercitum subsequi crederet* (direkt gleichfalls *crederet*, damals) *dubium est*; BC. 3, 86, 3: *persuasi equitibus nostris, ut, cum propius sit accessum* (direkt *est*), *dextrum Caesaris cornu ab latere dextro aggrederentur.*

In § 245, 2 erklärt sich nun alles leicht, und der unklare Ausdruck „das vertretene Verbum finitum", der übrigens wohl dasselbe bezeichnen soll, was in der oben aufgestellten Regel ausgesprochen ist, kann entbehrt werden, denn *miserunt consultum* gehört der Vergangenheit, *aggredi oportet* der Gegenwart an; eben so ist *quaesisse dicitur* gleich: er fragte, wie man erzählt; vgl. Cic. p. Mil. 47: *liberatur Milo non eo consilio profectus esse, ut insidiaretur in via Clodio* (von dem Verdacht aufgebrochen zu sein in der Absicht).

Die Sätze *negat Aristides quidquam utile esse, quod cum honestate pugnet* etc. sind, weil sie nicht abhängige Sätze enthalten, in Aufl. 25 beseitigt, doch gehören sie sachlich hierher, es waren aber mit diesen Nebensätzen der Acc. c. inf.-Sätze auch die der Oratio obliqua zu verbinden und als selbständige Regel zur Vervollständigung der obigen Hauptregel hinzuzufügen: „Unabhängige Nebensätze, die als notwendige Ergänzung oder integrierende Teile eines Acc. c. inf.-Satzes anzusehen sind, treten in der Regel in die Tempusfolge der abhängigen Sätze ein; ihr Tempus richtet sich nach der Zeit, in die der Acc. c. inf. verlegt ist (vgl. oben Hauptregel); eben so werden die Nebensätze der Oratio obliqua als abhängig von der Zeit derselben konstruiert."

Wenn diese Regeln den Schülern zum Verständnis gebracht sind, erledigt sich § 243 Anm. von selbt, denn *dixi, ut ignosceres* etc. mufs es heifsen, weil die Absicht der Vergangenheit angehört. Ist dies aber nicht der Fall, sondern soll dieselbe, resp. die in einem Perfekt ausgedrückte Forderung als noch in der Gegenwart fortbestehend hingestellt werden, so steht selbt der abhängige Forderungssatz nach einem Perf. im Präsens; vgl. Cic. ad fam. 16, 12, 3: *accepimus condiciones ita ut . . removeat* „wir haben seine Bedingungen angenommen und billigen sie, unter der Voraussetzung und mit der Forderung, dafs auch er entferne.“ Ähnlich p. Mur. 55: *qui dum conatus est venit in periculum, ne amittat* „durch den Versuch geriet er in Gefahr und befindet sich noch darin zu verlieren“, ebd. 20: *tamen ne ab ipso propter periculum nostrum concessam videamur habere licentiam fingendi, publicis litteris testata sunt omnia* (so will ich doch, damit ihr nicht etwa glaubt, . . hinzufügen, dafs alles bezeugt ist).

Eben so mufs nach *nondum constitui* im abhängigen Satze *attulerit* folgen, weil der regierende Satz der Gegenwart angehört. Dasselbe gilt auch von Nebensätzen zum Acc. c. inf. perf., wenn das Perf. die Bedeutung eines Präs. hat; vgl. Caes. BG. 1, 14, 5: *consuesse enim deos immortales, quo gravius homines ex commutatione rerum doleant, quos pro scelere eorum ulcisci velint, his secundiores interdum res concedere.* Hier hätte sich auch gut anfügen lassen, dafs nach dem Konj. Perf. als potentialis, prohibitivus und concessivus, da er sich stets auf die Gegenwart bezieht, nur Haupttempora folgen können. — Nicht minder leicht erklärt sich das

Schwanken zwischen Haupt- und Nebentemporibus

in den § 244, 3 und Anm. erwähnten Fällen. Es steht nämlich in beiden Fällen entweder nach der gewöhnlichen Regel die logische Struktur der Nebentempora, da ja in Wirklichkeit sowohl die im Präs. hist. stehende Begebenheit als die Ansichten der Schriftsteller etc. der Vergangenheit angehören, oder aber, als ob das Präsens etwas wirklich der Gegenwart Angehöriges bezeichnete — und die uns erhaltenen Ansichten gehören ja auch der Gegenwart an, während das seinem regierten Satze vorausgehende Präs. hist. wenigstens den Anschein erweckt, als ob es sich um etwas Gegenwärtiges handle —, die Haupttempora. Darum findet sich auch Wechsel beider Strukturen neben einander; vgl. Caes. BG. 1, 7, 3: *legatos ad eum mittunt qui dicerent sibi esse in animo iter per provinciam facere propterea quod aliud iter haberent nullum: rogare, ut eius voluntate id sibi facere liceat*, namentlich BC. 2, 10. Eben so bei Ansichten der Philosophen: Cic. de off. 3, 103: *addunt etiam: quidquid valde utile sit, id fieri honestum, etiamsi autea non videretur* und de nat. deor. 1, 39: *Chryspipus — ipsum mundum deum dicit esse — tum eius ipsius principatum qui in mente et ratione versetur — tum ea quae natura fluerent*

atque manarent — universitatemque rerum, qua omnia continerentur atque homines etiam eos, qui immortalitatem essent consecuti, und selbst nach scheinbarem Tempus der Vergangenheit: Cis. Tusc. 5, 18: *philosophi quamcumque rem habent in manibus in eam, quae conveniat, congerunt omnia. quod ni ita esset, cur Stoicus, si esset quaesitum, satisne ad beate vivendum virtus posset, multa diceret? cui satis esset respondere se ante docuisse nihil esse bonum nisi quod honestum esset: hoc probato consequens esse beatam vitam virtute esse contentam: et quomodo hoc sit consequens illi, sic illud huic: ut, si beata vita virtute contenta sit, nisi honestum quod sit nihil aliud sit bonum.*

Dasselbe Schwanken darf in jeder Oratio obliqua, die sich an ein Präs. anschliefst, stattfinden (vgl. Kraner zu Caes. BC. 3, 12, 4), ja selbst wenn das regierende Verbum ein Präteritum ist (vgl. § 312, 5, Anm. 1), indem man sich gewissermafsen geistig in die Zeit versetzt, in welcher die Rede gehalten worden. Besonders tritt ein solcher Übergang in die Haupttempora ein infolge einer allgemein ausgesprochenen Sentenz, die als solche ja im Präsens stehen müfste. Allgemeine Sentenzen können auch in Abhängigkeit von einem historischen Tempus sowohl im Neben- als Haupttempus stehen, weil sie als auch für die Gegenwart geltend angesehen werden; vgl. Cic. de off. 3, 27: *legibus populorum constitutum est, ut non liceat sui commodi causa nocere alteri* und Cat. mai. 62: *ex quo efficitur id, quod ego magno quondam cum assensu omnium dixi, miseram esse senectutem, quae se oratione defenderet.* — Besonders häufig kommen solche allgemeine Sentenzen vor in

Indirekten Fragen.

In denselben tritt daher dasselbe Schwanken zwischen Haupt- und Nebentemporibus ein 1) bei allgemeinen Sentenzen; vgl. Caes. BG. 6, 35, 2: *hic quantum in bello fortuna possit et quantos afferat casus, cognosci potuit* mit BC. 3, 28, 4: *hic cognosci licuit, quantum esset hominibus praesidii in animi firmitudine.* Ebenso 2) nach Perfektum präsens, namentlich bei Übergängen der Darstellung; vgl. Cic. div. in Caecil. 10: *nunc quoniam quibus rebus adductus ad causam accesserim, demonstravi, dicendum necessario est* etc. Es soll hier keine frühere Zeit hervorgehoben werden, sondern das überhaupt Geschehene, wovon jetzt das Resultat vorliegt, das also der Gegenwart angehört. Eben so Tusc. 5, 106: *quam sit ea contemnenda, paulo ante dictum est* und de off. 1, 60: *atque ab iis rebus quemadmodum ducatur honestum, satis fere diximus* neben 2, 1: *quemadmodum officia ducerentur ab honestate, satis explicatum arbitror libro superiore,* wo schon das zugefügte *libro superiore* die andere Auffassung gegenüber *paulo ante* Tusc. 5, 106 erklärt. Doch auch ohne solchen Zusatz de off. 1, 152: *quemadmodum officia duce-*

rentur, satis expositum videtur, wo das regens mit 1, 60 genau übereinstimmt. Aber auch sonst bieten die abhängigen Fragen mehr Abweichungen von der Consecutio temporum, als die übrigen direkt abhängigen Sätze. Denn 3) bezeichnet das Präsens im abhängigen Fragesatze nach einem Tempus der Vergangenheit öfter, dafs der Inhalt des Fragesatzes speziell von der Gegenwart gilt; vgl. Cic. de imp. Pomp. 42: *iam quantum consilio, quantum dicendi gravitate et copia valeat, vos, Quirites, hoc ipso in loco saepe cognostis*; ad fam. 15, 1, 5: *et quod genus hoc militum sit, iudicavit vir fortissimus M. Bibulus in Asia, qui dilectum habere noluerit.* Und

4) wenn der Inhalt des Fragesatzes der Vergangenheit angehört, kann nach einem Präteritum sowohl der Konj. Impf. als Perf. stehen. Der Konj. Impf., der gewöhnlich steht, mufs gebraucht werden, wenn der Fragesatz dem regierenden Satze gleichzeitig ist: *interrogavit quid sentirem*, er fragte mich nach meiner (damaligen) Ansicht, also wohl immer bei einer wirklichen Frage, der Konj. Perf. dagegen bezeichnet das überhaupt Geschehene (vgl. zu § 242 und unten „Konsekutivsätze"). Darum heifst es Nepos Them. 2, 2, 4: *id quantae saluti fuerit universae Graeciae, bello cognitum est Persico*; vgl. Ovid Met. 11, 738: *duro dedit oscula rostro. senserit hoc Ceyx, an vultum motibus undae tollere sit visus, populus dubitabat* und Cic. in Verr. 4, 115: *nemo fere nostrum est, quin, quemadmodum captae sint Syracusae, saepe audierit*, wo übrigens noch hinzukommt, dafs *nemo est quin audierit* etwas der Gegenwart Angehöriges bezeichnet: jedermann weifs.

Das Tempus der

Kondizionalen Sätze

wird, wie § 272, 2 Anm. 3 richtig angeführt ist, von der Zeit, in die der Satz, von dem sie abhängig sind, verlegt wird, oft nicht beeinflufst. Es hat dies seinen Grund wohl darin, dafs *si haberem* eben so wie *si habeam* etwas Gegenwärtiges bezeichnet, die Konjunktive dieser Sätze also nicht der Hauptregel über die Konjunktive (vgl. zu § 242) folgen d. h. in der Bedeutung nicht mit dem entsprechenden Indikativ übereinstimmen, sondern dafs es bei ihnen zwei der Bedeutung nach verschiedene Konjunktive für die Gegenwart giebt; vgl. auch Sall. Cat. 7: *memorare possem, quibus in locis fuderit.* Die irrealen Sätze wenigstens behalten ihre Form und ziehen die zu ihnen gehörenden Folgerungssätze, selbst wenn sie von einem Präs. abhängig sind, in dieselbe Struktur hinüber; vgl. Cic. Brut. 126: *quam ille facile, diutius si vixisset, vel paternam esset vel avitam gloriam consecutus. eloquentia enim nescio an habuisset parem neminem*; in Verr. 4, 13: *ego a vobis arbitror spectari oportere, quanti haec venire soleant, quanti haec ipsa, si palam libereque venirent, venire possent*,

denique ipse Verres quanti aestimet. — Dasselbe geschieht auch, wenn der eigentliche Kondizionalsatz fehlt; vgl. Cic. ad fam. 8, 1, 1: *nescio cuius otii esset non modo perscribere haec sed omnino animadvertere* (ich weifs nicht, ob jemand dazu Zeit haben würde, selbst wenn er wollte). Recht deutlich wird die Notwendigkeit dieses Tempusgebrauchs aus Cic. in Verr. 4, 11: *verisimile non est, ut ille homo tam locuples, tam honestus religioni suae monumentisque maiorum pecuniam anteponeret* — vorziehen würde, selbst wenn ihm viel Geld geboten würde. Hier würde *anteposuerit* etwas ganz anderes, nämlich einen einzelnen wirklich eingetretenen Fall bezeichnen; vgl. auch ad Att. 16, 14: *id autem quid dubitas, quia etiam in rempublicam praeclare caderet.*

Eben so steht bei irrealen Vergleichungssätzen (§ 277), die sonst der Consecutio temporum folgen, öfter ein Nebentempus im Anschlufs an ein Haupttempus, um die Unwirklichkeit hervorzuheben; vgl. Cic. p. Sulla 51: *accusat C. Cornelii filius, idemque valere debet, ac si pater indicaret*; ad Attic. 3, 13: *proinde habebo, ac si scripsisses nihil esse* und ad fam. 2, 14: *eius negotium sic velim suscipias, ut si esset res mea.*

Der Konjunktiv der Haupttempora, um die Möglichkeit des Eintritts der Bedingung zu bezeichnen, bleibt zwar auch öfter unverändert, wo man im Anschlusse an Präterita die Nebentempora erwarten sollte (vgl. Caes. BG. 1,34,2: *legationi Ariovistus respondit: si quid ipsi a Caesare opus esset, sese ad eum venturum fuisse, si quid ille se velit, illum ad se venire oportere* und 3, 8, 4: *sollicitant, ut mallent,* aber *legationem mittunt, si velit suos recipere, obsides sibi remittat*); doch eben so gewöhnlich oder gewöhnlicher wird er, wie bei den anderen Nebensätzen der Oratio obliqua, in den Konjunktiv der Nebentempora verwandelt; vgl. den Wechsel bei Caes. BG. 1, 44: nach *respondit* zunächst *si velint* zweimal, *si remittatur et subtrahantur*, woran sich andere präsentische Konjunktive anschliefsen, dann von § 8 an Konjunktive des Impf., auch *si faceret* von etwas Möglichem, § 11 *nisi decedat, quod si eum interfecerit* und § 13 *quod si discessisset.*

Nachdem wir über die regelmäfsige Consecutio temporum in abhängigen Sätzen und einzelne scheinbare Abweichungen von derselben gesprochen haben, bleibt uns noch übrig die Besprechung der Konjunktive in

Unabhängigen Sätzen.

Die Hauptregel für die Tempora derselben sind § 242, 1 richtig aufgestellt, doch ist sie zunächst nur auf die konsekutiven Sätze bezogen, während sie für alle gilt, und der Unterschied zwischen Conj. Impf. und Perf. in konsekutiven Sätzen ist nicht deutlich genug gemacht.

In allen nicht innerlich abhängigen Sätzen steht, wenn sie in den Konjunktiv treten, dasselbe Tempus,

welches sie als indikativische Sätze gehabt haben würden; vgl. die Beispiele zu § 245 und Cic. ad Attic. 16, 7: *quamvis non fueris suasor et impulsor profectionis meae, approbator certe fuisti,* denn im Indikativ würde es heifsen: *quamquam non fuisti* (absolutes Perf., nicht „damals"); ebd. 2, 24, 4: *ea nos, utpote qui nihil contemnere soleamus* (direkt *solemus*), *non pertimescebamus,* neben p. Sex. Rosc. 52: *convivia cum patre non inibat, quippe qui ne in oppidum quidem, nisi perraro, veniret* (direkt *veniebat* zu kommen pflegte); Liv. 21, 19, 3: *quid foedus Hasdrubalis cum Lutatii foedere comparandum erat? cum in Lutatii foedere diserte additum esset* (direkt: *erat enim*) *ita id ratum fore, si populus censuisset, in Hasdrubalis foedere nec exceptum tale quicquam fuerit* (überhaupt nicht) *et tot annorum silentio ita comprobatum sit foedus;* Cic. de off. 3, 79: *itaque factus est ille quidem consul, sed a fide iustitiaque discessit, qui optimum civem, a quo missus esset* (direkt *erat*), *in invidiam adduxerit.*

Die Regel über die

Konsekutivsätze.

ist bei Seyffert in der Hauptsache richtig angegeben, doch fehlt § 244, 1, der über sie handelt, ein Beispiel für *ut* mit dem Conj. Impf., während ein solches § 242 Anm. 1 unpassend steht! Auf dieses § 244 freilich fehlende Beispiel passen aber die Worte nicht: „Es wird in diesen Sätzen immer nur dasjenige Tempus gebraucht, welches erforderlich wäre, wenn der Satz als Hauptsatz ausgesprochen würde. Denn nach Seyffert selbst (§ 242) würde *ut frangeret* direkt lauten: *fregit.* Seyfferts Satz mufs also für die Vergangenheit modifiziert werden. Der Lateiner statuiert nämlich zweierlei der Vergangenheit angehörige Folgen, deren eine durch das Impf., die andere durch das Perf. bezeichnet wird. Dieses will Seyffert wohl in den Worten „als geschlossene Thatsache" andeuten, spricht es aber nicht klar genug aus.

Dieser Conj. Perf. findet sich bei Klassikern (nicht blofs als Eigentümlichkeit des Nepos, wie frühere Grammatiker behaupteten) sehr oft; es lohnt sich also wohl, auf ihn spezieller einzugehen, zumal da sich hier am deutlichsten der Unterschied zwischen Conj. Perf. und Impf. nachweisen läfst. Der Konjunktiv des Perfekts wird nämlich gebraucht, wenn eine überhaupt einmal in der Vergangenheit eingetretene Folge angeführt werden soll (vgl. Perfektum absolutum zu § 236), der des Imperfekts, wenn sie als gleichzeitig mit der Zeit des zugehörigen (regierenden) Satzes betrachtet wird (vgl. Imperfektum relativum zu § 237, 1 a) oder das Impf. bezeichnet die Folge als eine unmittelbare, das Perf. als eine mittelbare, als Resultat überhaupt. Daher kann das Perf. (vgl. zu § 236, 3 Anm.) auch im Deutschen oft durch das Perf. wieder-

gegeben werden; vgl. Cic. p. Mur. 20: *Asiam sic obiit, ut in ea neque avaritiae neque luxuriae vestigium reliquerit.*

Das Perfekt steht daher oft von einer erst allmählich sich entwickelnden, später eintretenden Folge; vgl. Cic. p. Mil. 37: *ita est mulcatus, ut vitam amiserit* (später, infolge der Mifshandlungen), doch ist ein zeitliches Auseinanderfallen von Haupt- und Nebenhandlung keineswegs notwendig; vgl. Caes. BG. 5, 15, 1: *equites acriter cum equitatu nostro conflixerunt, tamen ut nostri omnibus partibus superiores fuerint atque eos in silvas compulerint*, was zeitlich kaum auseinanderfällt; Cäsar will nur das überhaupt eingetretene Resultat angeben; ebd. 2, 21, 5: *temporis tanta fuit exiguitas, ut ad insignia accommodanda tempus defuerit* (überhaupt, wo natürlich auch *deesset* stehen könnte); Cic. p. Mur. 20: *maximo in bello sic est versatus, ut hic multas res et magnas sine imperatore gesserit, nullam sine hoc imperator*; ad Attic. 2, 16, 1: *(nuntius) ita me pupugit, ut somnum mihi ademerit;* ad fam. 3, 3, 1: *tantus consensus senatus fuit, ut mature proficisceremur* (sollten: final), *parendum ut fuerit.*

Ob also der Conj. Perf. oder Impf. steht, richtet sich gewöhnlich nach der Auffassung des Sprechenden, je nachdem er die beiden Handlungen als unmittelbar (gleichzeitig) oder überhaupt auf einander einwirkend darstellen will. Natürlich giebt es aber auch Fälle, wo das eine oder andere der beiden Tempora selbstverständlich zu sein scheint, ja notwendig ist. Das Perfekt steht natürlich, wenn das Überhauptgeschehensein speziell hervorgehoben wird; vgl. Sall. Cat. 34, 1: *ea mansuetudine atque misericordia senatum populumque Romanum semper fuisse, ut nemo umquam ab eo frustra auxilium petiverit*; Liv. 22, 37, 4: *legati nuntiarunt caedem C. Flaminii consulis exercitusque adlatam adeo aegre tulisse regem, ut nulla sua propria regnique sui clade moveri magis potuerit;* Cic. in Verr. 4, 104: *id ab uno illo sic spoliatum esse, ut nihil omnino sit relictum;* Tusc. 5, 60: *atque eo facto sic doluit, ut nihil gravius tulerit in vita.* Ebenso steht das Imperfektum naturgemäfs, wenn die Gleichzeitigkeit der beiden Sätze speziell hervorgehoben wird; vgl. Cic. p. Mil. 30: *Milo hoc fato natus est, ut ne se quidem servare potuerit* (überhaupt), *quin una rempublicam vosque servaret,* wo schon *una* das Zusammengehören beider Handlungen ausdrückt; ebenso p. Mur. 5: *nam quod legem de ambitu tuli, certe ita tuli, ut eam, quam mihimet ipsi iam pridem tuleram de civium periculis defendendis, non abrogarem*, wo *ita tuli ut* auch eine Forderung an ihn selbst ausdrückt und zugleich bedeutet: so dafs ich dadurch nicht abschaffte, also das Zusammenfallen zweier Handlungen bezeichnet.

Notwendig ist daher das Imperfektum, wenn der Folgesatz nicht ein neues Faktum enthält, das als selbständig aus der Zeit des zugehörigen Satzes losgelöst werden kann, wenn überhaupt gar nicht zwei

verschiedene Handlungen neben einandergestellt werden. Dies ist der Fall bei den umschreibenden Ausdrücken des Geschehens (§ 257, 3a). Dieselben bezeichnen nämlich zusammen mit dem Konsekutivsatze in der Regel nicht zwei, sondern nur eine selbständige Handlung, denn *quo factum est, ut interficeretur* heifst nur: infolge davon wurde er getötet. Es handelt sich hier also um den Fall, wo der konsekutive Satz nur die notwendige Ergänzung eines an sich unvollständigen Verbalbegriffs ist, namentlich bei *fit, accidit ut, tantum abest ut, non multum abest quin;* Caes. BC. 2, 35, 2: *paulum afuit quin interficeret* und Liv. 3, 13, 3: *adeo concitati homines sunt, ut haud multum afuerit, quin impetu populi Caeso interiret;* und bei anderen umschreibenden Sätzen mit *quin;* vgl. Caes. BG. 5, 53, 5: *nullum fere totius hiemis tempus intercessit quin Caesar aliquem de consiliis ac motu Gallorum nuntium acciperet;* 5, 55, 1: *Treveri totius hiemis nullum fere tempus intermiserunt quin trans Rhenum legatos mitterent;* 7, 36, 4; *Vercingetorix nullum fere diem intermittebat quin equestri proelio, quid in quoque esset animi ac virtutis suorum, perspiceret;* eben so auch bei *fieri non potest.* Indessen kann es hier vorkommen, dafs der regierende Satz als selbständig betrachtet wird und dann der Konsekutivsatz ins Perf. tritt, z. B. Liv. 21, 15, 4: *quae si ita sunt, fieri non potuit, ut P. Cornelius, Ti. Sempronius consules fuerint, ad quos et principio oppugnationis legati Saguntini missi sint et qui in suo magistratu cum Hannibale pugnaverint,* es war unmöglich — konnte auch heifsen „ist" unmöglich —, dafs Cornelius und Sempronius sowohl die Konsuln gewesen sind, an die vor der Belagerung Sagunts Gesandte geschickt wurden, als auch die, welche nach dessen Eroberung mit Hannibal kämpften. Es heifst also nicht „war damals nicht möglich", sondern überhaupt — *non possunt fuisse,* nicht *esse non potuerunt* — es war überhaupt nicht möglich, dafs sie sowohl 219 als 218 die Konsuln waren, woraus sich schon ergiebt, dafs *fieri non potuit* und die Konsekutivsätze nicht gleicher Zeit angehören können. Ebenso ist bei dem umschreibenden *feci ut* im Konsekutivsatze das Impf. das naturgemäfse; vgl. Cic. ad fam. 3, 8: *faciendum mihi putavi, ut tuis litteris breviter responderem;* aber p. Sex. Rosc. 127: *ego haec omnia Chrysogonum fecisse dico, ut* (dafs er nämlich) *ementiretur, ut malum civem Roscium fuisse fingeret, ut eum apud adversarios occisum esse diceret, ut hisce de rebus a legatis Amerinorum doceri L. Sullam passus non sit,* wo wohl das *passus non sit* das überhaupt nicht Geschehene bezeichnen soll, während die Imperfecta iterativ zu verstehen sind.

So haben wir also gesehen, dafs unter Umständen der Conj. Impf. nach einem Präteritum notwendig, der des Perf. wenigstens naturgemäfs ist; in der Regel aber hängt es von der Auffassung des Sprechenden ab, ob die Folge als dem zugehörigen Satze gleichzeitig (Impf.) oder als ein überhaupt der Vergangenheit an-

gehöriges Resultat (Perf.) oder als ein in die Gegenwart sich erstreckendes (Präs.) angesehen werden soll; vgl. Cic. de orat. 1, 231: *(Socrates) ita in iudicio capitis pro se ipse dixit, ut non supplex aut reus, sed magister aut dominus videretur esse iudicum*, näml. während er sprach; Cic. p. Sest. 14: *de quo quidem (tribunatu Sestii) ita dictum est a Q. Hortensio, ut eius oratio non defensionem modo criminum videretur continere*, d. h. nach Ansicht der damaligen Hörer, nach deren Auffassung also ein wiederholtes Besprechen desselben unnötig sei. Cicero aber urteilt darüber anders, darum sagt er nicht *videatur*, auch nach meiner Ansicht; denn er hält sich für verpflichtet zu einer neuen Besprechung; vgl. nachher: *necessario mihi de eisdem rebus esse arbitror disputandum.* Dagegen Liv. 21, 58, 3: *transeuntem Appenninum adeo atrox adorta tempestas est, ut Alpium prope foeditatem superaverit* (überhaupt schlimmer war als); Caes. BG. 5, 54, 4: *ut nulla fere civitas fuerit non suspecta nobis;* Cic. ad Attic. 4, 1, 5: *ad urbem ita veni, ut nemo ullius ordinis homo nomenclatori notus fuerit, qui mihi obviam non venerit*; ad Attic. 1, 16, 5: *iudices ita fortes fuerunt, ut summo proposito periculo vel perire maluerint quam perdere omnia; XXXI fuerunt, quos fames magis quam fama commoverit.*

Dasselbe gilt im allgemeinen auch von den umschreibenden Sätzen *sunt qui*, *quis est qui* etc. (§ 279), deren Besprechung sich an die zwei letzten Beispiele, in denen sie neben eigentlichen Konsekutivsätzen vorkommen, am besten anschliefst. Da sie umschreibender Art sind und genau genommen nur eine selbständige Handlung bezeichnen, so sollte man erwarten, dafs sie sich nach den oben besprochenen Umschreibungen *factum est ut, non multum afuit quin* etc. richten. Das ist indessen doch nicht der Fall, sie werden nicht als zusammen nur eine Handlung enthaltend betrachtet, und nicht mit Unrecht, denn „es gab Leute, die dies oder jenes thaten" sagt ja wirklich zweierlei aus. Das ersieht man am besten aus einer Vergleichung mit ganz ähnlichen Konsekutivsätzen wie z. B. Cic. de imp. Pomp. 31: *quis enim toto mari locus per hos annos aut tam firmum habuit praesidium, ut tutus esset, aut tam fuit abditus, ut lateret? quis navigavit, qui non se aut mortis aut servitutis periculo committeret, cum aut hieme aut referto praedonum mari navigaret?* Wie bei diesen wird das „damals" also durch das Imperfekt, das überhaupt eingetretene Resultat durch das Perfekt ausgedrückt. Da aber die beiden Teile dieser umschreibenden Sätze notwendig derselben Zeit angehören, so richtet sich das Tempus des Konsekutivsatzes nach der Zeit, in die sie zusammen verlegt werden, die man hier aus dem Hauptsatze ersieht, nicht, wie sonst, aus dem Konsekutivsatze: bezeichnet derselbe eine bestimmte Zeit, so steht im konsekutiven Satz der Vergangenheit das Impf., hebt er etwas überhaupt (nicht) Geschehenes hervor, so steht der Konsekutivsatz im Perf. Vgl. Cic. ad Attic. 1, 16, 4:

nemo erat qui illum reum ac non millies condemnatum arbitraretur; Caes. BG. 1, 52, 5: *reperti sunt complures nostri milites, qui in phalangas insilirent et scuta manibus revellerent*; ebd. 6, 34, 1: *erat apud hostes manus certa nulla, non oppidum, non praesidium, quod se armis defenderet*; ebd. 7, 28, 4: *nemo fuit in urbe qui praedae studeret.*

Hierher gehört auch Caes. BG. 3, 22, 3; *hominum memoria repertus est nemo, qui eo interfecto, cuius se amicitae devovisset, mori recusaret*, wo zwar *hominum memoria* etwas überhaupt Geschehenes anzudeuten scheint, in Wirklichkeit aber durch *eo interfecto* auf eine bestimmte Zeit hingewiesen wird.

Eben so steht in der Regel der Conj. Perf., wenn der Hauptsatz allgemein gehalten ist, etwas überhaupt Geschehenes hervorhebt; vgl. oben Cic. ad Attic. 4, 1, 5; Phil. 2, 24: *duo tempora* (überhaupt nur) *inciderunt, quibus aliquid contra Caesarem Pompeio suaserim*; p. Mur. 25: *inventus est scriba quidam, qui cornicum oculos confixerit;* Liv. 22, 20, 11: *sed qui vere dicionis imperiique romani facti sint . . amplius fuerunt centum viginti*; Cic. Phil. 2, 25 61: *quis enim miles fuit, qui Brundisii illam non viderit? quis qui nescierit venisse eam tibi tot dierum viam gratulatum? quis qui non indoluerit tam sero se, quem hominem secutus esset, cognoscere?* p. Deiot. 9: *nemo umquam te placavit inimicus, qui ullas resedisse in te simultatis reliquias senserit?* Catil. 2, 8: *nemo, non modo Romae, sed nec ullo in angulo totius Italiae oppressus aere alieno fuit, quem non ad hoc incredibile sceleris foedus adsciverit*; Caes. BC. 1, 21, 5: *neque vero tam remisso ac languido animo quisquam omnium fuit, qui ea nocte conquieverit.* Auch gehört hierher wohl Cic. Phil. 2, 1: *nemo his viginti annis reipublicae fuit hostis, qui non bellum eodem tempore mihi quoque indixerit,* wo zwar durch *eodem tempore* auf eine bestimmte Zeit hingewiesen, aber durch *his viginti annis* der Fall nicht als ein einmaliger, sondern als überhaupt geschehen dargestellt wird. Auffällig p. Sex. Rosc. 99: *quid erat quod Capitonem primum scire voluerit.*

Doch zuweilen steht der Conj. Perf. auch von einer bestimmten Zeit, um das Resultat überhaupt zu bezeichnen; vgl. oben Cic. ad Attic. 1, 16, 5: Liv. 22, 6, 6: *fuere quos inconsultus pavor nando capessere fugam impulerit*, und eben so der Conj. Impf., wenn nicht von einer bestimmten Zeit die Rede ist, sondern der Hauptsatz allgemein gehalten ist; vgl. Sall. Jug. 4, 1, 10: *nam ubi prinum ex nobilitate reperti sunt, qui veram gloviam iniustae potentiae anteponerent* (was aber auch auf einen einzelnen Zeitpunkt bezogen werden kann) und Cic. ad fam. 15, 4, 15: *si in omnibus saeculis pauciores viri reperti sunt, qui suas cupiditates quam qui hostium copias vincerent* (wo vielleicht jeder einzelne Fall zeitlich für sich gedacht ist); Caes. BC. 2, 19,2: *quo edicto tota provincia pervulgato nulla fuit civitas, quin ad id tempus partem senatus Cordubam mitteret, non civis Romanus paulo notior quin ad diem conveniret.*

Also auch bei diesen Sätzen wird im allgemeinen der Unterschied in der Bedeutung des Conj. Perf. und Impf. beobachtet. — Natürlich kann der Satz mit *qui*, wenn er etwas in die Gegenwart Hineinreichendes bezeichnet, auch im Präsens stehen; vgl. Cic. de imp. Pomp. 68: *qui inter tot annos unus inventus sit, quem socii in urbes suas cum exercitu venisse gaudeant.*

Öfter finden sich auch in demselben Satze Konjunktiv des Perfekt und Imperfekt neben einander, um verschiedene Folgen auszudrücken; vgl. Caes. BG. 7, 17, 3: *summa difficultate rei frumentariae affecto exercitu . . usque eo ut complures dies frumento milites caruerint* (überhaupt) *et pecore ex longinquioribus vicis adacto extremam famem sustentarent* (damals), *nulla tamen vox est audita populi Romani maiestate indigna;* Liv. 8, 36: *rem per se popularem ita dexter egit, ut medendis corporibus animi multo prius militum imperatori reconciliarentur, nec quidquam ad salubritatem efficacius fuerit, quam quod grato animo ea cura accepta est*; 24, 40: *inde tantus terror pavorque omnes occupavit, ut non modo alius quisquam arma caperet aut castris pellere hostem conaretur, sed etiam ipse rex . . ad flumen navesque perfugerit,* wo *perfugere* und *conari* zeitlich geschieden werden sollen; 22, 40, 9: *omni undique frumento in urbes munitas convecto, ut vix decem dierum frumentum superesset Hispanorumque ob inopiam transitio parata fuerit, si maturitas temporum expectata foret* (*par fuerit* = gewesen sein würde). Eben so Liv. 3, 13, 3; p. Mil. 30; p. Sex. Rosc. 127.

Selbstverständlich steht der Conj. Perf., um eine überhaupt oder später eingetretene Folge anzuzeigen, auch nach dem Plusq. des zugehörigen Satzes; vgl. Liv. 1, 3, 4: *tantum tamen opes creverant, ut ne morte quidam Aeneae movere arma ausi sint;* ebenso 21, 61, 10; 23, 24; Cic. ad fam. 5, 4, 1; 11, 14, 1; ad Qu. fr. 3, 2, 1.

Dafs der Conj. Perf. in indirekten Fragen „überhaupt geschehenes“ ausdrücke, ist oben besprochen; aber auch in anderen als konsekutiven und Fragesätzen findet sich diese Bedeutung desselben zuweilen; so steht Liv. 2, 6, 3 in Oratio obliqua zwischen lauter Imperfekten: *quia nemo unus satis dignus regno visus sit*, um das „überhaupt“ hervorzuheben.

Anhang. Selbst bei den Verbis, die eine beabsichtigte Folge bezeichnen, kann der Conj. Perf. gebraucht werden, um das blofse Resultat auszudrücken; vgl. Cic. ad Attic. 1, 19, 7: *adduxi Pompeium, ut non semel sed saepe mihi salutem imperii adiudicarit* und ebenso das Präsens vom gegenwärtigen Resultat; vgl. Phil. 2, 107: *collegam de coelo detraxisti effecistique non tu quidem etiamnunc, ut sit similis tui, sed certe ut dissimilis esset sui.* Soll der Erfolg aber als beabsichtigt hingestellt werden, und das ist die Regel, so tritt die Tempusfolge der abhängigen Sätze ein, auch bei scheinbar konsekutiven Sätzen; vgl. Cic. p.

Arch. 1: *a quo id accepimus, quo ceteris opitulari et alios servare possemus.* Aus dieser nahen Verwandtschaft zwischen konsekutiven und finalen Sätzen erklärt es sich wohl auch, dafs zuweilen wirkliche Konsekutivsätze nach einem Perfekt im Conj. Impf. stehen, wo man ihn nach der gewöhnlichen Regel nicht erwartet; vgl. Cic. Tusc. 1, 7: *in quam exercitationem ita nos studiose dedimus, ut iam etiam scholas Graecorum more habere auderemus* (habe mich mit solchem Eifer hingegeben, so dafs ich bald auch zu halten wagte, temporell verschieden); eben so Caes. BC. 3, 75, 5: *(antesignani) tantum profecerunt, ut equestri proelio commisso pellerent omnes compluresque interficerent,* wo sich jedoch *pellerent* durch das zugehörige *proelio commisso* erklärt, ja selbst wenn die Folge nicht speziell der Vergangenheit angehört, sondern allgemein gefafst ist; vgl. Cic. de nat. deor. 1, 8: *tantum profecisse videmur, ut a Graecis ne verborum quidem copia vinceremur* und Caes. BG. 4, 1, 10: *in eam se consuetudinem adduxerunt ut lavarentur in fluminibus,* wo in beiden Sätzen auch das Präsens stehen könnte; das Impf. des ersten Satzes erklärt sich aus *profecimus* (ohne *tantum*); auffällig bleibt aber, dafs das *lavari* als dem Sichgewöhnen gleichzeitig gefafst ist.

§ 246.

Die hier gegebene Regel ist im allgemeinen richtig, liefse sich aber schärfer wohl so fassen: „Ersetzt wird der Conj. der Futura in solchen Sätzen, bei denen es unzweifelhaft ist, dafs sie sich auf die Zukunft beziehen, d. h. wenn auch der entsprechende (regierende) Satz der Zukunft angehört und somit beide als gleichzeitig zu fassen sind (vgl. oben zu § 242 u. 243), umschrieben dagegen, d. h. als seinerseits der Zukunft angehörig bezeichnet, wenn nur der Nebensatz, nicht der entsprechende als zukünftig, beide also nicht als gleichzeitig gefafst sind.

Deshalb würde ich raten zu II auch noch andere Beispiele zu wählen, weil die Schüler sonst glauben könnten, dafs nur in Nebensätzen zum Acc. c. inf. fut. die Umschreibung wegfällt.

Ersetzt wird der Conj. Fut. daher:

1) in solchen Nebensätzen, die sich an einen andern Satz anschliefsen, der direkt in die Zukunft verlegt wird, also:

a) bei Nebensätzen zum Acc. c. inf. fut.,

b) bei Nebensätzen zu einem selbst im Futurum stehenden Satze, auch wenn der sich anschliefsende Nebensatz konsekutiv ist, weil er ja etwas der Haupthandlung Gleichzeitiges angiebt;

vgl. Cic. in Cat. 3, 29: *ita me tractabo, ut meminerim*; 2, 28: *sic agentur, ut sedetur* und: *sic administrabo, ut sufferat;* in Verr. 5, 73:

ita dicam, ut putet; p. Mur. 10: *quod dandum est amicitiae, large dabitur a me, ut tecum agam* (verfahren werde) *non secus* etc.; Vgl. auch Halm. zu Cic. div. in Caecil. 44. (Also sagt Harre Aufl. 5 § 58 ungenau, dafs im Konsekutivsatze regelmäfsig die Coniugatio periphrastica gebraucht werde.)

2) in Nebensätzen solcher Sätze, die sich ihrer Bedeutung nach immer auf die Zukunft beziehen, d. h. in Sätzen, die eine Erwartung, Absicht, Wunsch, Befehl ausdrücken, incl. der Verba des Fürchtens, weil die Absicht im Lat. immer als dem regierenden Satze gleichzeitig aufgefafst wird; vgl. oben zu § 242.

Vgl. Caes. BG. 3, 11, 5: *Decimum Brutum, cum primum posset, in Venetos proficisci iubet* (direkt: *poteris*); 1, 8, 2: *castella communit, quo facilius, si se invito transire conarentur, prohibere possit*; Cic. ad fam. 2, 5, 2: *sed mehercule (vereor), ne, cum veneris, non habeas iam, quod cures* (dafs du nichts mehr zu heilen finden wirst, wenn du zurückkehrst); Caes. BG. 6, 39, 2: *quid ab his praecipiatur, expectant*; 3, 24, 1: *quid hostes consilii caperent* (fassen würden) *expectabant*; BC. 1, 21, 6: *tanta erat summae rerum expectatio, ut alius in aliam partem mente atque animo traheretur, quid ipsis accideret, qui quosque eventus exciperent* (sie gedachten erwartungsvoll der Zukunft, was ihnen da passieren würde) und 2, 34, 1: *hanc uterque si adversariorum copiae transire conarentur* (ob .. würden) *expectabat*. Aus den vier letzten Beispielen ergiebt sich also, dafs der Conj. Fut. auch in indirekten Fragen ersetzt wird, wenn der regierende Satz sich auf die Zukunft bezieht.

Umschrieben dagegen wird der Conj. Fut. immer, wenn der in die Zukunft verlegte Nebensatz sich an einen Satz anschliefst, der nicht der Zukunft angehört und auch seiner Bedeutung nach nicht darauf hinweist; vgl. Cic. p. Marc. 11: *quae (res) tanta est, ut tropaeis monumentisque tuis allatura sit finem aetas*; ebd. 90: *(ad te) pertinet esse te talem, ut tuas laudes obscuratura nulla umquam sit oblivio*; auch ebd. 10: *parietes huius curiae tibi gratias agere gestiunt, quod brevi tempore futura sit illa auctoritas in his maiorum suorum sedibus* (es ist der Grund des Dankes, den sie auszusprechen wünschen, nicht der Wunsch selbst).

Spandau. Emil Schumann.

(Fortsetzung von Jahrgang 1883 S. 705.)

Der § 141 bedarf einer gänzlichen Umarbeitung. Die Überschrift heifst richtig „Übereinstimmung des Pronomens". Gleichwohl ist im folgenden nur vom Relativum die Rede. Zunächst aber gilt die Regel nicht blofs von diesem, sondern von allen Pronominibus in gleicher Weise. Ferner mufs darauf auf-

merksam gemacht werden, dafs dieselbe nicht vom Pronomen als Attribut handelt, sondern von demjenigen, welches in einem anderen Satze steht als sein Beziehungswort. Schliefslich müssen demgemäfs auch die Beispiele ausgewählt und Sätze über mehrere Arten der Pronomina gebracht werden. Die gegenwärtige Fassung des § ist aber ebenso einseitig als unklar.

§ 148 lautet fast in jeder Auflage anders und in der neuesten vielleicht am wenigsten befriedigend. Die Verba *moneo* und *commonefacio*, von Cic. und Cäs. gebraucht, deren Konstruktion man doch dem Schüler nicht vorenthalten darf, fehlen nun ganz. Von *recordari* dagegen ist in der Anm. eine andere Konstruktion angegeben als in der Hauptregel. Noch bemerke ich, dafs bei *reminisci* die Person mit *de* steht p. Lig. § 35. Man gebe also die richtige Konstruktion aller einschlägigen Verba.

Sehr viel liefse sich über den Abschnitt des Schulbuches sagen, welcher „von den Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Nomina", handelt: ob er überhaupt in die Grammatik gehört — ob er an diese Stelle gehört, ob einzelnes zu ausführlich oder zu dürftig behandelt ist u. s. w. Ich lasse dies vorläufig unerörtert und beschränke mich auf den vielleicht schwierigsten Punkt der lateinischen Stilistik, welcher noch dazu in unserem Buche eine Behandlung findet, die ihn für den Schüler noch unverständlicher macht, als er an sich schon ist, ich meine die in Nr. 3 behandelte Hineinziehung des Relativums in den vom eigentlichen Relativsatz abhängigen Nebensatz.

Schon zu Anfang ist von einer zweigliedrigen Satzformation die Rede. Eine solche besteht aber nach allen Regeln der Stilistik aus Hauptsatz und Nebensatz, während hier nur zwei Nebensätze gemeint sind, die stilistische Satzformation also in allen diesen Fällen mindestens eine dreigliedrige ist. Dann folgt, so viel ich ersehen kann, in allen Auflagen unserer Grammatik sowohl der alten wie der neuen Bearbeitung der sinnstörende Fehler, dafs das Relativum zu dem Verbum finitum des superordinierten Nebensatzes konstruirt werde, da doch in Wirklichkeit derjenige Satz, nach welchem das Relativum konstruiert wird, dem eigentlichen Relativsatze untergeordnet ist. Und nun folgt gar als erstes Beispiel ein Satzgefüge, welches, wenn wir den jedesmal nötigen Hauptsatz hinzurechnen, nicht etwa blofs eine dreigliedrige, sondern eine fünfgliedrige Satzformation bietet, also in einer an sich schon schwierigen Gliederung zwei überzählige Glieder, mit welchen für den Schüler nichts anzufangen ist. Deutlicher, weil einfacher, ist das zweite Beispiel: *Thrasybulo corona a populo data est, quam quod amor civium et non vis expresserat nullam habuit invidiam.* Hier sieht man ebenso leicht, dafs es sich um eine dreigliedrige Satzformation handelt, als dafs der Kausalsatz mit *quod* dem Relativsatze *quae nullam habuit invidiam* untergeordnet ist.

Nicht minder anfechtbar ist die zweite Hälfte dieser Regel, welche lautet: „Notwendig aber ist diese Syntax in Relativsätzen mit einem abhängigen Satze, in welchem ein auf das Pron. relat. bezügliches Demonstrativum vorkommt". Ist hier auch anerkannt, dafs der Satz, nach welchem schliefslich das Relativum konstruiert wird, der abhängige ist, so pafst die neue Regel nicht auf die beiden folgenden Beispiele und ist nur die Wiederholung der ersten, was man sofort sieht, wenn man das oben citierte Beispiel in die Worte fafst: *Thrasybulo corona data est*, *quae quod eam* u. s. w. Wer sieht nicht sofort den „Relativsatz mit einem abhängigen Satze, in welchem u. s. w."?

Dafs aber der zweite Fall dieser Konstruktion nicht zu dem in der Grammatik Gesagten pafst, sieht man auch an den gewählten Beispielen: *errare malo cum Platone, quem quanti facias scio* und *ea suasi Pompeio, quibus ille si paruisset, Caesar tantas opes non haberet.* Nach der Grammatik müfste der erste Satz aufgelöst heifsen: *errare malo cum Platone, quem scio quanti eum facias.* Dies ist aber weder nach Form noch Inhalt denkbar, denn Objekt von *scio* ist nur der indirekte Fragesatz *quanti eum facias*, in keiner Weise aber ein auf Plato zu beziehendes Pronomen. Aufgelöst kann daher diese Satzkonstruktion nur heifsen: *errare malo cum Platone et* (oder *nam*) *quanti eum facias scio.* — Eine Auflösung wie: *de quo scio quanti eum facias* fällt als Germanismus von selbst weg. — Ebenso verhält es sich mit dem anderen Beispiele. Man versuche einmal in dem regierenden Nebensatz: *Caesar tantas opes non haberet* ein auf das *ea* im Hauptsatze sich beziehendes Pronomen oder gar Relativum hinein zu praktizieren! Auch dieser Satz kann daher aufgelöst nur heifsen: *ea suasi Pompeio, neque Caesar tantas opes haberet, si ille eis paruisset.* Man glaube auch nicht, dafs sich dies nur mit den von der Grammatik gewählten Beispielen zufällig so verhalte. Ich erwähne zum Belege noch folgende Beispiele: *noli adversus eos me velle ducere, cum quibus ne contra te arma ferrem, Italiam reliqui;* — *eius rei auctorem habeo Platonem, quo quem meliorem nosti?* — *id solum bonum est, quo qui potiatur necesse est beatus sit.* — Man Zerlege diese Sätze und wird finden, dafs sich für die regierenden Nebensätze: *Italiam reliqui* — *nosti* — *necesse est beatus sit* kein Pronomen finden läfst, welches sich auf ein Nomen des Hauptsatzes bezöge, während das Pronomen des abhängigen Nebensatzes sich direkt auf das Nomen des Hauptsatzes bezieht.

Es scheint mir erwiesen, dafs jene ganze Auseinandersetzung der Grammatik mifslungen ist, insbesondere dafs die zweite Regel auf den ersten Fall pafst, für den zweiten Fall demnach überhaupt keine Regel gegeben ist.

Um aber in einer so wichtigen Frage der lateinischen Stilistik nicht blofs niederzureifsen, will ich auch angeben, wie ich

mir die Regel richtig gefafst denke, wobei ich zugleich die Zweiteilung derselben schärfer hervorhebe:

„Da im Lateinischen die abhängigen Sätze den regierenden gern vorangesetzt werden, so schiebt sich häufig nach dem Pron. Rel. ein Nebensatz mit einem darauf bezüglichen Demonstrativum ein z. B. *aberat omnis dolor, quem, si (is) adesset, non facile perferret*, oder: *Thrasybulo corona a populo data est, quae, quod eam amor civium et non vis expresserat, nullam habuit invidiam.* Obgleich diese Konstruktion nicht gerade unrichtig ist, so ist es doch weit geläufiger, das Pronomen des voranstehenden Nebensatzes zum Relativum zu machen und den Relativsatz unverändert folgen zu lassen, also: *aberat omnis dolor, qui si adesset, non facile perferret,* oder *Thrasybulo corona a populo data est, quam quod amor civium et non vis expresserat, nullam habuit invidiam.*

Dieselbe Konstruktion tritt auch ein, wenn einem nicht relativischen Nebensatze ein abhängiger Nebensatz mit einem auf ein Nomen des Hauptsatzes bezüglichem Demonstrativum vorausgeht. Der Satz: ich will lieber mit Plato irren, denn ich weifs, wie hoch du ihn schätzest heifst lateinisch: *errare malo cum Platone, quem quanti facias scio.* Eben so sind gebildet: *ea suasi Pompeio, quibus ille si paruisset, Caesar tantas opes non haberet. noli adversus eos me velle ducere, cum quibus ne contra te arma ferrem, Italiam reliqui. num adulescentem ea discere mavis, quae cum didicerit nihil sciat?*"

Waren. G. Zillgenz.

Zu Livius.

Überblickt man die Stellen, an denen das Verbum *increpare* bei Livius vorkommt, so mufs im Vergleich mit 4, 43, 10; 44, 41, 7 u. a. der Ausdruck *primo statim concursu increpuere arma* (1, 25, 4) in hohem Grade auffallend genannt werden; die Verbindung *increpuere arma* ist eine Singularität. Will man diese nicht auf Rechnung der ersten Dekade setzen, so wird nach dem bestimmt ausgeprägten Sprachgebrauch des Schriftstellers notwendiger Weise *concrepuere arma* zu lesen sein; s. 6, 24, 1: *primo concursu concrepuere arma;* 24, 44, 8: *arma concrepuisse;* 28, 8, 2: *ubi.. arma concrepuissent;* 28, 29, 10: *exercitus gladiis ad scuta concrepuit;* vgl. 25, 6, 21; 38, 17, 5.

H. J. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) Anton Schwarz, Lateinisches Lesebuch mit sachlichen Erklärungen und grammatischen Verweisungen versehen. 4. verb. Aufl. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1884. V und 164 S. 8.

Das vorliegende Buch ist nach dem Titel, welchen die erste Auflage trägt, für die Quarta, beziehungsweise Tertia deutscher und österreichischer Gymnasien bestimmt. Der Verf., Gymnasialdirektor in Horn, Nieder-Österreich, ist nämlich der Ansicht, im lateinischen Unterricht sei der Übergang von Quinta zur Quarta, vom Übersetzen kleiner, unzusammenhängender Sätze zur Lektüre eines Schriftstellers zu unvermittelt, da der Schüler die Ausdrücke, Konstruktionen und Satzbildungen desselben bis dahin noch gar nicht kennen gelernt habe. Auch setze diese Lektüre doch die Kenntnis der ganzen Syntax voraus, und diese Vorbedingung sei auf dieser Stufe nicht erfüllt. Deshalb will er einerseits eine Brücke herstellen, indem er Dicta memorabilia und einige Fabeln des Phaedrus vorausschickt, „die nicht blofs als kleine in sich abgeschlossene Ganze das Verständnis erleichtern, sondern auch ihrer Natur nach auf den historischen Stil und die in demselben häufigsten Satzkonstruktionen vorzubereiten geeignet scheinen.“ Dem andern Übelstande sucht er dadurch zu begegnen, dafs er fortlaufende Verweisungen auf die betreffenden §§ der Grammatik giebt und zwar zunächst nur auf die kleine lateinische Sprachlehre von F. Schultz, in den späteren Auflagen auch auf die lateinische Schulgrammatik von K. Schmidt. Nun werden ja die Chrestomathieen mit immer wachsender Übereinstimmung verworfen, zumal wenn sie noch bis in die Tertia hineingreifen, um so weniger ist es nötig, hier die Gründe zu wiederholen, welche dagegen sprechen; Eckstein hat mit Kürze und Entschiedenheit das richtige Urteil gefällt. Nur das eine möchte ich bemerken, dafs die Vorbereitung auf die Autorlektüre der Quarta in Quinta doch eine eingehendere und wirksamere ist, als der Verf. es darstellt; es wird kaum ein Übungsbuch dieser Stufe geben, das nicht auch zusammenhängenden Übungsstoff in ziemlichem Umfang darböte.

Obwohl ich mich also prinzipiell ablehnend gegen das Buch verhalte, ist es doch notwendig und von Interesse, auf seinen In-

halt und seine Einrichtung näher einzugehen. Wie die vier in einem Zeitraum von dreizehn Jahren erschienenen Auflagen beweisen, hat es in der That Anerkennung gefunden und sich vielleicht auch gerade in österreichischen Gymnasien, für welche es mit bestimmt war, Eingang verschafft; wenigstens sind dort Chrestomathieen noch mehr im Gebrauch. Die neueste Auflage bietet nun — unter Wegfall der früher zugleich verwerteten Fabeln des Phaedrus — zunächst auf dreizehn Seiten Dicta memorabilia, dann zehn Lebensbeschreibungen des Nepos, drittens vierundzwanzig Ciceronische Abschnitte, welche zweiundvierzig Seiten füllen, endlich acht Abschnitte aus Curtius. Über die Bestimmung der Dicta memorabilia erklärt sich der Verf. zur Abwehr von Angriffen im Vorwort der zweiten Auflage. Danach haben dieselben einen methodischen Zweck, sie sollen gleichsam als „verjüngte Modelle der Satzbildungen des historischen Stiles" grammatische Regeln veranschaulichen, dabei zugleich leicht verständlich und von fesselndem Inhalt sein. Ihre Lektüre soll nur so lange fortgesetzt werden, bis ihr Zweck, nämlich die Veranschaulichung und Einübung der syntaktischen Regeln, erreicht ist. Nun ist nicht zu leugnen, dafs diese knappen, pointierten und in sich abgeschlossenen Erzählungen einen eigentümlichen Reiz haben und zum grofsen Teil auch schon für den Quartaner interessant und verständlich sind, allein eine mehrere Wochen hindurch andauernde Lektüre derselben dürfte doch gerade um des pointierten Inhaltes willen zumal auf diesem Standpunkt ungesund und bedenklich erscheinen. Formell können sie als syntaktische und stilistische Vorbilder gelten, indessen ragen sie wieder in dieser Beziehung zum guten Teile über die Stufe des Anfängers weit hinaus. Auch befreundet man sich nicht mit dem Gedanken, sie so fast ganz der grammatischen Sektion preisgegeben zu sehen, bei der der Inhalt zurücktritt. Die einzelnen Dicta sind unter elf Abschnitten zusammengeordnet, ohne dafs ich habe entdecken können, nach welchen Gesichtspunkten dies geschehen ist; eine sachliche Gruppierung wäre wohl am Platze gewesen.

Die dem Nepos entnommenen vitae sind folgende: Miltiades, Themistocles, Aristides, Pausanias, Alcibiades, Agesilaus, Epaminondas, Iphicrates, Hamilcar, Hannibal, indessen herrscht in der Auswahl des Stoffes ziemliche Freiheit. So beginnt z. B. der Miltiades gleich mit dem dritten Kapitel, im zweiten Kapitel des Alcibiades sind die anstöfsigen §§ 2 und 3, in derselben vita aber auch das elfte Kapitel noch fortgeblieben; wohl zum Zweck der Erleichterung finden sich auch kürzere Auslassungen, wie im Miltiades Kap. 3 die des Relativsatzes *cui illa custodia crederetur*, freilich eine auch sonst, neuerdings in der Ausgabe von Andresen ausgeschiedene Stelle. Demselben Zweck dienen leichte Änderungen der Lesart, die sich andere Bearbeitungen des Nepos wie die von Lattmann ebenfalls gestatten, z. B. Milt. Kap. 3 *quo* statt *qua* und

die Einführung der gewöhnlichen Genetivform der griechischen Eigennamen auf *es (Neoclis, Periclis)*.

Ähnlichen Änderungen ist der Text der nun sich anschliefsenden Ciceronischen Abschnitte unterworfen worden, welche uns Urteile Ciceros über berühmte Männer des griechischen und römischen Altertums vorführen, zum Teil auch allgemeinere Erörterungen aus seinen philosophischen und rhetorischen Schriften herausheben. Ob ihre Lektüre für diese Klassenstufe angemessen sei, möchte ich nicht im einzelnen untersuchen; es wird sich darüber im wesentlichen dasselbe sagen lassen wie über die Dicta memorabilia. Der Stoff, der sich natürlich vielfach mit Freunds Cicero historicus berührt, ist lehrreich nach Form und Inhalt, kann aber weder nach jener Seite in einer Quarta oder Tertia vollständig ausgenutzt, noch nach dieser Seite gehörig gewürdigt werden. Zum Verständnis einer solchen reflektierenden Geschichtsbetrachtung ist dieses jugendliche Alter noch nicht reif. An sich ist die Zusammenstellung und Anordnung des Stoffes mit Sorgfalt und Einsicht erfolgt und hat eine gewisse Abgeschlossenheit und Abrundung erreicht.

In gleicher Weise mufs anerkannt werden, dafs in dem folgenden aus Curtius entnommenen Teile unter Ausscheidung von Episoden der Hauptfaden der Erzählung festgehalten ist; dieselbe wird bis zum Tode des Darius fortgeführt.

Die unter dem Text stehenden Anmerkungen sind zunächst grammatischer Art und zwar teils Verweisungen auf die oben genannten Lehrbücher, teils direkte sprachliche Erklärungen, teils Anleitungen des Schülers zum grammatischen Verständnis der betreffenden Stellen. Daneben finden sich reichhaltige sachliche Erklärungen mit besonderer Hervorhebung der geschichtlichen Momente, deren Verknüpfung und Belebung dem Verf. sehr am Herzen gelegen hat. Endlich geben die Anmerkungen noch Hülfen zur Übersetzung in treffender und gewandter Form. Man sieht hier überall die Arbeit eines erfahrenen und einsichtigen Schulmannes, der wohl weifs, dafs es nicht sowohl darauf ankommt, dem Schüler den Wissensstoff bereit und bequem darzubieten, wo er dann gewöhnlich nur für den gegebenen Fall äufserlich aufgerafft, nicht aber innerlich erfafst und angeeignet wird, als vielmehr darauf, ihn zum eignen Nachdenken und zur Rückerinnerung anzuregen.

Ein Wörterverzeichnis hat der Verf. selbst nicht hinzugefügt, doch ist ein solches zur letzten Auflage von Dr. F. Hahne (Braunschweig, Gebrüder Häring) herausgegeben. Aus der Zusammenstellung des Lesestoffes erklärt es sich, dafs manche seltene Vokabeln vorkommen; aus dem mir nicht zugänglichen Hahneschen Verzeichnis würde sich leicht eine grofse Zahl sammeln lassen, ich gebe hier nur als Proben: *caruncula vitulina*, *sorex*, *materiare*.

Die Ausstattung des Buches ist gut, wie wir es ja bei diesem Verleger gewohnt sind, doch sind mir zwei Druckfehler aufgestofsen: S. 10 h 7 *susciperat* statt *susciperet* und S. 77, 6, 5 *ille* statt *illi*.

---

2) Josef Nahrhaft, Lateinisches Übungsbuch zu der Grammatik von Goldbacher. 2. Teil. Wien, Schworella und Heick, 1884. VI und 185 S. 8.

Das vorliegende für die zweite Lateinklasse (Quinta) bestimmte Buch schliefst sich in der Verteilung und Anordnung des Stoffes genau dem im vergangenen Jahre erschienenen und in dieser Zeitschrift angezeigten ersten Teile an. Im engsten Anschlufs an die Grammatik und unter steter Hinweisung auf die §§ derselben werden die Unregelmäfsigkeiten der Deklination und Konjugation vorgeführt, ohne übrigens die Freiheit in der Auswahl und Beschränkung auszuschliefsen. So bleiben die bei Goldbacher § 128—131 behandelten griechischen Kasusformen der Klasse vorbehalten, welche den griechischen Unterricht beginnt, und über seltnere Verba wird hinweggegangen. Man wird mit der Begrenzung des bezüglichen grammatischen Lernstoffes einverstanden sein können, dagegen erweckt die grofse Fülle der einzuübenden syntaktischen Regeln die ernstesten Bedenken. Für den Verf. ist in dieser Beziehung der österreichische Organisationsentwurf mafsgebend gewesen, und dieser sagt allerdings ausdrücklich, es müsse die völlige Trennung der Formenlehre von der Syntax aufgegeben, vielmehr in das Erlernen jener das Verständlichste, zur Satzbildung Unentbehrlichste an den Stellen, wo es in Gebrauch kommt, aufgenommen werden; so sei aufser anderem mit dem vollständigen Erlernen des Verbums die Kenntnis der wichtigsten Konjunktionen des Grundes, der Folge, der Absicht, Bedingung und die Konstruktion des Infin. und Acc. c. infin. zu verbinden. Dies ist also in dem für Sexta bestimmten Teile geschehen, in dem vorliegendem Buche werden zunächst diese syntaktischen Kenntnisse vorausgesetzt, dann andere leichtere Konstruktionen, z. B. die des Participium coniunctum, allmählich angereiht. Ferner ist aber eine besondere Abteilung des Buches dazu bestimmt, eine systematische Übersicht, Zusammenfassung und Ergänzung derjenigen Regeln zu bieten, welche für die zusammenhängende Lektüre der folgenden Klasse erforderlich sind; so ergeben sich folgende Abschnitte: Participium coniunctum, Ablativus absolutus, Temporalsätze, Kausalsätze, Kondizionalsätze, Konzessivsätze, Komparativsätze, Konsekutivsätze, quin, Finalsätze, ne quo quominus, konjunktivische Relativsätze, Fragesätze, Infin. als Subjekt und Objekt, Acc. c. inf., Nom. c. inf., Gerundium und Gerundivum, Supinum. Dafs der Verf. dabei von der Anordnung der Grammatik abweicht, ist nur zu billigen, auch möchte ich nicht annehmen, dafs er alle diese Regeln nach der Grammatik

lernen lassen will, obwohl er auch hier die betreffenden §§ derselben citiert. Ob die Grenzen nicht doch weiter gezogen sind, als in dem Sinne des österreichischen Organisationsentwurfs liegt, entzieht sich unserem Urteil, aber sehr erheblich geht dieser Umfang syntaktischer Kenntnisse über das Mafs hinaus, was nach unseren preufsischen Lehrplänen für die Quinta zulässig ist. Schon die Einführung der Konstruktion des Acc. c. inf. in den Kursus für Sexta erscheint uns anstöfsig, obwohl auch Perthes dieselbe beliebt hat; wir muten diese und andere Regeln, wie die von den Städtenamen, auch dem angehenden Quintaner nicht zu. Gerade wo die Aufmerksamkeit des Schülers für die unregelmäfsigen Formen so sehr in Anspruch genommen wird, darf keine neue Schwierigkeit ablenkend hinzutreten.

Zur Einübung dieses grammatischen Stoffes bietet das Buch lateinische und deutsche Übersetzungsstücke, welche sich regelmäfsig entsprechen, dazwischen sind kleinere lateinische Erzählungen eingestreut, und am Ende finden sich zusammenhängende Abschnitte aus der Geschichte der römischen Republik in lateinischer Sprache. Der Stoff der Einzelsätze, wie der zusammenhängenden Stücke ist aus den Autoren selbst geschöpft; so sehen wir neben den Historikern Nepos, Caesar, Livius und Sallust auch Cicero verwertet. Dies Prinzip ist durchaus anzuerkennen, doch müssen bei der Ausführung zwei Übelstände wohl vermieden werden, was ich dem Verf. zu bedenken geben möchte. Einmal gehen solche Sätze leicht über das Verständnis der Schüler hinaus, und dann ist der Zweck, einen anregenden und bildenden Inhalt zu bieten, verfehlt, weil eben die geistige Kraft, ihn zu erfassen, noch nicht vorhanden ist; dahin würde ich unter anderen rechnen: I 6 *resistendum, Laeli et Scipio, senectuti est eiusque vitia diligentia compensanda sunt*; III 2 *naturae repugnare nihil aliud est nisi gigantum modo cum dis bellare*; III 6 *Pythagoras et Plato animum in duas partes dividunt, alteram rationis participem, alteram expertem: in participe rationis ponunt tranquillitatem, in illa altera iram et cupiditatem*; XI 5 *cum praecipitur, ut nobismet ipsis imperemus, hoc praecipitur, ut ratio coerceat temeritatem*; XI 7 *quicumque fuerint sapientes, pares erunt et aequales*; XXXVIII 4 *causa multis moriendi fuit morbum suum nosse*; L 10 *philosophiae servias oportet, ut tibi contingat vera libertas*; LIV 10 *aliquis vir bonus nobis eligendus est ac semper ante oculos habendus, ut sic tamquam illo spectante vivamus et omnia tamquam illo vidente faciamus.* Zum Teil ist auch die Gedankenverbindung schwierig, wie II 8 *Caesar milites non longiore oratione cohortatus est, quam ut suae pristinae virtutis memoriam retinerent.* Ferner bleibt der geschichtliche Inhalt einzelner Sätze gegenstandslos und ohne alles Interesse, falls er nicht ganz bekannt oder seine Kenntnis wenigstens durch den sachlichen Zusammenhang mit anderen Sätzen vermittelt ist. Ich wähle nur

ein Beispiel aus vielen. Was macht der Schüler mit dem Satze: die Helvetier zogen in das Gebiet der Santonen, welches nicht weit von dem der Tolosaten entfernt war (III 5)? Ein Stoff aus dem gewöhnlichen Leben würde einem solchen noch vorzuziehen sein. Es weist dies sehr nachdrücklich auf die Notwendigkeit hin, nach sachlichem Zusammenhang zu streben, wofern man überhaupt auf den Inhalt Wert legt.

Eine Anzahl von Stücken schliefst mit passend ausgewählten Versen ab, die sich grofsenteils zum Memorieren wohl eignen würden, doch sagt der Verf. nicht, ob er sie dazu bestimmt hat.

Angehängt sind ein lateinisch-deutsches und ein deutsch-lateinisches Wörterverzeichnis; als seltene Vokabeln, die ich dem Quintaner ersparen möchte, habe ich folgende bemerkt: *abacus, bubulcus, cachinnatio, circinus, culleus, ministrator, opsonium, repagula, sudis, triticum, varix, proclivis, protervus.* Ganz zweckmäfsig sind in diese Vokabularien auch Phrasen aufgenommen. Quantität und Orthograhie sind mit gleicher Sorgfalt wie im ersten Teile behandelt. Der Druck und die ganze Ausstattung sind vortrefflich.

Halle a. S. W. Fries.

Thucydides erklärt von J. Classen. 7. Band. 7. Buch. 2. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884.

Classen setzt die Macaulayschen Worte an die Spitze seines Buches: I do assure you, that there is no prose composition in the world, not even the De Corona, which I place so high as the seventh book of Thucydides. It is the ne plus ultra of human art.

Classen teilt diese von dem englischen Staatsmann und Historiker Macaulay ausgesprochenen Worte, obwohl sie von anderen angegriffen wurden. Das ist nun eine Geschmackssache; wir sind der von Macaulay aufgestellten und von Classen geteilten Ansicht nicht und gewinnen es nicht über uns, das 7. Buch des Thucydides sogar über die Rede des Demosthenes de corona zu stellen; die von Classen angeführten Gründe bestimmen uns dazu nicht im geringsten. Classen hat aber im übrigen in diesem Buche ein Werk geliefert, bei dem wir sagen möchten, es sei dies die einzige Differenz, die uns von ihm trennt; das ganze Werkchen zeigt eine so erstaunliche und so erschöpfende Kenntnis des grofsen Thucydides nach Inhalt und Form, dafs es unsere höchste Bewunderung erregt.

Classen läfst nun mit Recht in dem Kap. 2 Stahl gegenüber, der vor *συνταξομένους καί* streicht, dieses *καί* stehen. Wenn Classen und Stahl im Kap. 2 die Worte *ἑπτὰ μὲν ἢ ὀκτὼ σταδίων* streichen, so haben sie vollkommen Recht.

Die Worte *τῷ τῶν Συρακουσίων* in Kap. 4 streicht Stahl ohne allen Grund.

In Kap. 7 liest Classen mit Recht οὓς ἀπέστειλεν anderen Lesarten gegenüber. In Kap. 10 streicht Stahl mit Unrecht die Worte ὁ τῆς πόλεως; in gleicher Weise in Kap. 13 das Wort τῶν hinter τῶν ναυτῶν; Kap. 13 entsteht die Frage: ist ἐπ' αὐτομολίας oder ἐπ' αὐτονομίας zu lesen? Die Lesart bei Classen οἱ μὲν . . . ἀπέρχονται läſst sich nicht halten und nicht so, wie Classen will, verstehen; ἐπὶ προφάσει ist eben nicht „bei einem Anlaſs", sondern causa bezeichnet die causa, gewöhnlich die causa ficta, es kann aber auch die causa vera sein. Dazu kommt, daſs hier gar nicht von Überläufern die Rede ist (von diesen ist oben § 2 als αὐτομολοῦσι gesprochen), sondern von Ausreiſsern, von Leuten, die früher durch den hohen Sold, durch die Überzeugung von der Überlegenheit der athenischen Marine und die Aussicht auf Beute sich zur Aussicht auf freiwilligen Dienst verlocken lieſsen, nun aber auf ihre αὐτονομία pochend, diesen wieder aufgeben; daſs hier von einem ganz bestimmten Verhältnisse die Rede ist, auf das sie sich berufen, und daſs man nicht von dem Anlaſs, zu den Feinden zu entkommen, sprechen darf, ergiebt sich schon aus dem folgenden ganz allgemein gehaltenen Ausdruck οἱ δὲ ὡς ἕκαστοι δύνανται. Aus allen diesen Gründen halten wir hier die von Stahl rezipierte Lesart ἐπ' αὐτονομίας προφάσει für die entsprechendste.

In Kap. 20 ist die richtige Lesart bei Classen ὑπελείπετο; nicht mit Grund hat Stahl dafür geschrieben ὑπελέλειπτο.

Sonst habe ich, weil ich mit Classens Erklärung und Textkritik fast durchweg einverstanden bin. nur sehr weniges zu bemerken, und dies ist von mir bereits in der Rezension der Ausgabe des 7. Buches von Stahl in den Blättern für das bayerische Gymnasialwesen 1883 S. 464ff. veröffentlicht worden.

Hof. J. Sörgel.

Christian Ostermann, Griechisches Übungsbuch im Anschluſs an ein grammatikalisch geordnetes Vokabularium nebst einem Abriſs der griechischen Formenlehre für Anfänger (Tertia). Fünfte verbesserte und vermehrte Auflage. Mit Berücksichtigung der amtlich festgestellten deutschen Rechtschreibung. Kassel, Theodor Kay, 1884. 199. 87 S. 8.

Die vorliegende fünfte Auflage des griechischen Übungsbuches unterscheidet sich von der vorangehenden wesentlich in folgenden Punkten. In dem vorausgeschickten Vokabularium sind die Adjektiva zweier Endungen auf ος von denen dreier Endungen geschieden worden, ebenso die Verba contracta nach den Ausgängen άω έω όω; endlich auch die Verba muta nach den Stammcharakteren. — Im Übungsbuche S. 79 ist ein Stück über „abweichende Formation der Verba pura auf άω έω όω ύω", S. 80 sind drei zusammenhängende Stücke über die Verba pura und S. 91

sieben Stücke über die muta hinzugefügt worden. — Das alphabetische Wörterverzeichnis zeichnet sich durch einen gröſseren Druck vorteilhaft vor den früheren Auflagen aus; die Formenlehre hat keine wesentlichen Änderungen erfahren.

Im einzelnen habe ich folgendes zu bemerken. Das Vokabularium, etwa 1100 recht passend ausgewählte Wörter enthaltend, leidet an einem Fehler der Anordnung, den der Verf. durch die oben angegebenen Änderungen nur zu einem geringen Teile beseitigt hat, der aber die Brauchbarkeit des Buches erheblich in Frage stellt. Die einzelnen Abschnitte sind nämlich viel zu groſs und nicht so systematisch gegliedert, wie es das Bedürfnis der Schule nötig macht. So sind gleich anfangs sämtliche Vokabeln der ersten Deklination alphabetisch geordnet aufgeführt, was zur Folge hat, daſs der Schüler entweder erst dann an die Erlernung der Vokabeln gehen kann, wenn die für den Anfänger doch immerhin recht schwierigen Paradigmata sämtlich durchgenommen sind, oder daſs er die Vokabeln zwar lernt, aber vorderhand nicht verwenden kann; so muſs er, um mit den ersten acht Wörtern etwas anfangen zu können, sieben verschiedene Deklinationsweisen kennen gelernt haben, die gerade im Anfange ziemlich viel Mühe machen. — Wäre statt dessen die Sammlung so angelegt, daſs erst nur Wörter, die nach *λόγχη* gehen, alphabetisch aufgeführt wären, dann solche nach *κώμη*, dann nach *τιμή* u. s. w., so würde jener Übelstand fortfallen und auſserdem noch der unschätzbare Vorteil erreicht werden, daſs der Schüler mit Hülfe des topischen Gedächtnisses die oft recht lästigen Quantitäts- und Accentverhältnisse leichter merkt.

Dieselbe Ausstellung erstreckt sich auch auf die anderen Deklinationen und (trotz der Verbesserung) auch auf die Adjektiva auf *ος*, die doch nicht nur nach der Zahl der Endungen, sondern auch nach dem Femininausgange und dann noch nach dem Accente zu ordnen sind. — Auf die Frage, ob nicht der Unterricht und somit auch das Vokabular statt mit der komplizierten A-Deklination mit der so sehr viel einfacheren O-Deklination beginnen müsse, will ich hier nicht weiter eingehen. — Was S. 6 und 10 die Regeln in den Anmerkungen sollen, ist mir nicht recht erfindlich, da beide unvollständig sind und gerade sehr wichtige Wörter vermissen lassen.

Auch mit der Anordnung des Übungsbuches vermag ich mich nicht zu befreunden. Daſs man auch hier erst beginnen kann, wenn alle Deklinationsarten der Feminina I eingeübt sind, wird man weniger betonen dürfen, weil es bei einer gröſseren Beschränkung gar zu schwierig ist, einigermaſsen vernünftige Sätze zu bilden; das aber scheint mir durchaus verfehlt zu sein, daſs der Verf. bis S. 65 nur Stücke zur Einübung der Nominalflexion (einschlieſslich der Pronomina und Numeralia) bietet und dann erst das Verbum purum einführt. Nach meiner Meinung muſs

die Einübung des Verbums möglichst früh neben den Deklinationsübungen begonnen werden. Denn erstens ist es für die Schüler eine ebenso angenehme, wie förderliche Abwechslung, neben dem Deklinieren auch etwas konjugieren zu können — und die Jugend hat an dem letzteren weit mehr Freude als am Deklinieren —; zweitens beherrschen sie die Formen des Verbums weit besser, wenn sie längere Zeit mit ihnen bekannt sind, und warum soll man einer unnützen Systematik zu Liebe diese beiden Vorteile aus der Hand geben? Eine möglichst frühe Berücksichtigung des Verbums würde dem Buche auch noch in einer anderen Beziehung zu statten gekommen sein, die jetzt, nach der Verlegung des Anfangsunterrichtes in die Tertia, noch mehr ins Auge gefafst werden mufs, als früher; es würde nämlich dadurch die Möglichkeit gegeben sein, gleich von Anfang an schönere Sätze zu bieten. als das bei der jetzigen Anordnung geschehen konnte. Denn obschon anzuerkennen ist, dafs der Verf. in seinen Stücken das Möglichste geleistet hat, so wird man doch noch mit Leichtigkeit eine grofse Zahl von Sätzen finden, die einen Tertianer durch Trivialität oder Wunderlichkeit in Form oder Inhalt zum Lächeln bringen: z. B. „Die Gerste ist die Nahrung der Tauben. Die Faustkämpfer haben Stärke. Die Steuermänner waren entweder auf dem Vorderteile oder auf dem Hinterteile des Schiffes. Die Brücke des Flusses war das Ende der schönen Schiffahrt". — Wenn der Lehrer, um gewisse Vokabeln einzuüben, mündlich Sätze dieser Art vorbringt und übersetzen läfst, so mag das angehen, aber gedruckt möchte ich sie keinem Schüler anbieten.

Bei einer Durchsicht der Formenlehre, die sich durch Kürze und Prägnanz auszeichnet, ist mir Folgendes aufgefallen: S. 14. Warum beginnt Verf. die III. Deklination nicht lieber mit einem einfachen Worte, z. B. κρατήρ, als mit dem schwierigeren θήρ, zumal die Regel von der Betonung einsilbiger Wörter erst S. 25 angegeben wird? S. 21 ff. Die Nebeneinanderstellung der offenen und kontrahierten Formen (σαφέος σαφοῦς) kann den Schüler gar zu leicht verwirren und zur Anwendung der offenen Formen verleiten; besser ist es wohl, die Erklärung der Formen dem Lehrer zu überlassen, und dem Schüler nur das, was für ihn gelten soll, gedruckt in die Hand zu geben.

Berlin. Franz Harder.

Herm. Heller, Griechisches Lesebuch für Untertertia. Im Anschlufs an v. Bambergs Schulgrammatik. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage. Berlin, Julius Springer, 1883. VIII und 260 Seiten. 8.

Das griechische Lesebuch von H. Heller ist in der zweiten Auflage durch eine tiefgreifende Bearbeitung fast ganz neugestaltet. Dem Umfange nach ist es um den dritten Teil gekürzt, was durch

die Überfülle eines nicht immer geeigneten oder verständlichen Lesestoffs in der ersten Auflage geboten war und durch die notwendig gewordene Beschränkung des Buches für den Kursus von Untertertia erleichtert wurde. Auf die Kürzung komme ich unten zurück. Das Material ist noch ausreichend für zwei Jahre. Die Einteilung desselben ist jetzt folgende: Vorübungen S. 1—3; erste und zweite Deklination S. 3—10; dritte Deklination mit Unterabteilungen für Konsonant- und Vokalstämme, synkopierte Wörter, Kontrakta und Anomala, also mit geringen Abweichungen von Franke-Bamberg S. 11—22; die Adjektiva sind den entsprechenden Deklinationen jedesmal angereiht. Es folgt das verbum purum non contractum, von dem der Ind. Praes. Act., um die Satzformen mannichfaltiger zu gestalten, zweckmäfsig vorweggenommen ist, S. 27—35; die Komparation der Adjektiva, das Pronomen S. 41—45. Unter den verbis contractis sind S. 53—61 einzelne Abschnitte für die Präsensstämme aufgestellt, die tempora mit gedehntem Stammvokal sind jetzt zu einem Abschnitt zusammengefafst S. 61—65, über abweichende Kontraktion handeln S. 65—68. Verba muta und tempora secunda werden S. 82—89 behandelt. Hier liegt der einzige Fall vor, wo ich gegen die Zusammenfassung Einspruch erheben mufs. Erfahrungsmäfsig bereitet den Schülern die Unterscheidung der Verbalcharaktere bei den verbis mutis bedeutende Schwierigkeit, so dafs es erwünscht ist, die Verba gutturalia und die Verba labialia streng gesondert durchnehmen zu können. Es schliefsen sich an die Verba liquida S. 112—120, Augmente und Besonderheiten der Tempora und Genera verbi S. 136 u. flg. Als Ruhepunkte sind zahlreiche zusammenhängende Stücke eingeschoben S. 22—27, 46—53, 68—81, 94—111, 120—136; 145f., 167—182. Die Dichterstellen, die in der ersten Auflage zerstreut waren, sind zu gröfseren Gruppen vereinigt, S. 11. 23. 48f. 68f. 94—96. 120f. Der Hauptbestand der zusammenhängenden Stücke ist aus der ersten Auflage bekannt, einige sind fortgelassen, mehrere neu hinzugekommen, z. B. Vorzüge der Reiterei S. 169 St. 8; Sage von einer alten Flut, St. 9; Gründung der Stadt Patavium St. 10. Neleus gründet Milet S. 170 St. 12; Acca Larentia St. 14; Aus dem Schwur der Amphiktyonen S. 176 St. 17; Rückkehr des Alkibiades S. 179 St. 31; Der Antalkidische Friede S. 182 St. 34. Warum bei einzelnen Stücken oder Versen die Quelle angegeben ist (einmal sogar *Αἰσχ.* fragm. 250), bei andern nicht, dafür ist kein Prinzip zu erkennen; notwendig sind dergleichen wissenschaftliche Nachweise für ein Schulbuch nicht.

Innerhalb der aus Einzelsätzen bestehenden Lesestücke hat der Verf. eine stoffliche Anordnung durchzuführen versucht. Die mit A bezeichneten Absätze spiegeln die ethischen Anschauungen der Griechen wieder, unter B folgen historische Notizen, unter C Mitteilungen aus der Götter- und Heldensage; oft schliefsen

sich unter D noch Beobachtungen über die Natur an. Für eine derartige Ordnung des Stoffes wird jeder, der mit der ersten Auflage des Buches in der Hand den griechischen Unterricht erteilt hat, dem Verf. von vornherein dankbar sein; allein es zeigt sich bald, dafs es auch jetzt noch nicht möglich ist. ein ganzes Stück hintereinander übersetzen zu lassen. Man wird zunächst sich nicht dazu verstehen können, in einem Kursus die Stücke unter A, mit einem andern die unter B u. s. w. durchzugehen; wir können nicht immer Ethik, nicht lauter Mythologie lehren. Gerade mit den Sätzen moralischen Inhalts würden wir nicht beginnen; die ethischen Anschauungen sind nicht das erste, was man von einem Volk erfährt, in einem Lehrbuch sind moralische Aussprüche, vereinzelt vorkommend, eine angenehme Zugabe, in langen Stücken zusammengehäuft werden sie eine unerträgliche Last. Ferner ist der Inhalt im einzelnen noch nicht immer verständlich. Wenn auch dem Tertianer mehr zugemutet werden kann als dem Quartaner, der früher bereits anfing Griechisch zu lernen, so sind hiermit doch Sätze, deren Inhalt Schwierigkeiten erregte, in der zweiten Auflage noch nicht gerechtfertigt. Der Anfänger mufs z. B. den zweiten Satz, den er liest: *Ἡ δικαιοσύνη πολλὴν παρέχει ῥαστώνην τῇ ψυχῇ* (S. 3) mit Hülfe des Wörterverzeichnisses und der Note *multam* zu *πολλήν* übersetzen: Die Gerechtigkeit gewährt der Seele viele Erleichterung. Was denkt er sich dabei? Der Satz *Ἡ φιλοσοφία θήρα τῆς ἀληθείας ἐστίν* (S. 5) hat durch Fortlassen des in der ersten Auflage folgenden *καὶ ὄρεξις* nichts an Verständlichkeit gewonnen. Soll durch Sätze wie *Ἀλκιβιάδης ὁ Κλεινίου ἐνόμιζε πολιτείαν εἶναι φαύλην τοξοτῶν τε ἀγαθῶν καὶ αὐλητῶν, ἔτι δὲ καὶ ἀθλητῶν καὶ τῶν ἄλλων τεχνιτῶν* (S. 5 Satz 5), oder *Ἄρ' οἴει ἐκ δρυός ποθεν ἢ ἐκ πέτρας τὰς πολιτείας γίγνεσθαι, ἀλλ' οὐχὶ ἐκ τῶν ἠθῶν τῶν ἐν ταῖς πολίταις;* (S. 13 Satz 6, vgl. S. 12 Satz 6) in dem Tertianer das Interesse für die Theorie des griechischen Staates erweckt werden? Unverständlich für den Anfänger sind ebenso Sätze wie: *Ἡ λογοποιϊκὴ τέχνη θεσπεσία τίς ἐστι καὶ ὑψηλὴ καὶ τῆς τῶν ἐπῳδῶν ὅμορος* (S. 8 Satz 5). *Τὴν τοῦ λογισμοῦ ἀγωγὴν Πλάτων ὀνομάζει χρυσῆν καὶ ἱεράν, τὰς δὲ ἄλλας σκληράς* (S. 9 Satz 4). Der Satz *Τῶν Λακεδαιμονίων παίδων ἧττον ἂν φωνὴν ἀκούσειας ἢ τῶν λιθίνων* erweckt aufserhalb des Zusammenhanges, in dem er bei Xen. de rep. Lac. 3, 5 steht, eine falsche Vorstellung; die angeführten Beispiele beweisen aber sämtlich, dafs die Fehler der ersten Auflage auch in der zweiten nicht vermieden sind. Unsicher ist in der letzteren die Zuteilung der Sätze zu den durch die Buchstaben bezeichneten Gruppen; von den oben erwähnten beiden Sätzen über den Staat steht der erstere unter A, der zweite unter B, Seite 9 findet sich unter den Sätzen moralischen Inhalts sogar: *Οἱ ναῦται ἐκτείνουσι τοὺς τῶν ἱστίων κάλως*. Es bleibt also auch bei der

zweiten Auflage nichts übrig, als dem Schüler eine Auswahl aus allen Abschnitten vorzulegen, und so besteht genau dieselbe Unzuträglichkeit wie früher, der einheitliche Tenor des Lesebuchs mufs verlassen werden, zwischen den bekannten Sätzen müssen unbekannte stehen bleiben, der Stoff zerfällt in einzelne Teile und Teilchen, die einer repetierenden Zusammenfassung neue Schwierigkeiten entgegensetzen.

Es ist dringender Wunsch des Ref., es möchte der Verf. sein Buch in folgenden Auflagen stofflich vereinfachen, aber auch der Form nach eine Trennung der grammatischen Pensa konsequent durchführen. Sätze wie *Οἱ Σικελοὶ ἔτι καὶ νῦν τὰ μέσα καὶ τὰ πρὸς βορρᾶν τῆς νήσου ἔχουσιν* oder *Τὸ τάλαντον τὸ Βαβυλώνιον δύο καὶ ἑβδομήκοντα μνᾶς Ἀττικὰς δύναται* (S. 5 unten) gehören trotz der Wörter *βορρᾶν* und *μνᾶς* erst zur zweiten Deklination; Sätze in denen *ἀνετρέφετο, ἐξεῦρεν, ἦρισεν* (S. 4), *ἀριθμοῦσι, ἦλθον, ἐποίησαν, ἀναπνεῖ* (S. 21. 22) verkommt, gehören hinter das Verbum purum non contractum; es wäre vorzuziehen, mehr Formen des Präsensstammes von *παιδεύω* vorwegzunehmen, als durch jene Vermischung der verschiedensten Bildungen das Vorschreiten zu erschweren.

Eine neue Zugabe der zweiten Auflage bilden syntaktische Regeln, welche an 23 Stellen einzeln eingefügt sind; es sind jedoch nicht 27, wie der Verf. zählt, sondern nur 26, denn Regel 9 S. 22: „Personennamen stehen meist ohne, Ländernamen mit dem Artikel,“ ist nur eine präzisere Fassung für Regel 3 S. 5: „Ländernamen erhalten gewöhnlich den Artikel, bei Personennamen fehlt er in der Regel.“ Von den Regeln sind die 1., 2., 4., 5., 9. und 12. ohne Anstofs anzunehmen; auch die 6., 13., 16., 23., 24. und 27. kann man gelten lassen, sie finden im Lateinpensum der Untertertia Anknüpfungspunkte. Regel 7 über *μέν* und *δέ* enthält eine lexikalische Bemerkung, ist demnach ins Wörterverzeichnis zu verweisen, der Gebrauch des Acc. c. inf. (Regel 8) ist aus dem Lateinischen hinlänglich bekannt, eine Regel darüber also hier entbehrlich. Regel 11 wäre besser durch die einfache Bemerkung zu ersetzen: „Dem lateinischen Abl. abs. entspricht im Griechischen ein Gen. abs.“ In Regel 14 müfste zum Unterschied vom Lateinischen angegeben werden, dafs der Gen. compar. auch statt *ἤ* mit dem Dativ gebraucht wird; die Fassung würde wieder gewinnen, wenn es hiefse: „Dem lateinischen Abl. compar. entspricht im Griechischen ein Gen. compar. (für *ἤ* mit Nom. Dat. Acc).“ In Regel 15 ist der Ausdruck „bei den folgenden Indefiniten“ nicht vollkommen klar; sollte man nicht lieber vom Griechischen ausgehend lernen lassen: „Eine wiederholte Negation verstärkt im Griechischen die vorangehende?“ Alle übrigen Regeln würde ich aus dem für Untertertia bestimmten Lesebuche fortlassen. Es sind dies Nummer 20, 17—22, 25 und 26. Sie führen direkt und zu tief in die Moduslehre

ein und setzen, wenn sie verstanden werden sollen, die ganze Theorie der Modi voraus. Wenn die Regeln wirklich den Schülern zur Vorbereitung nötig sind, so bliebe nur die eine Folgerung, dafs die Sätze, welche sie notwendig machen, ausgesondert würden, wodurch sich dann eine weitere Entlastung des Buches ergeben würde. Zudem stehen die Regeln überhaupt nicht in einem innigen Verhältnisse zum Lesestoffe, Regel 16 S. 41 ist z. B schon angewendet S. 30 Satz 55; von Regel 23 S. 81 ist der dritte Abschnitt schon S. 15 Satz 2, der vierte S. 21 Satz 20 angewendet. Umgekehrt finden sich zur Regel über den Acc. c. inf. nach Impersonalien S. 15 in den 72 darauffolgenden Sätzen nur 5 Beispiele und zwar 3 mit *δεῖ* (Satz 1, 15, 34) 1 mit *αἰσχρόν ἐστιν* (Satz 17) und einmal *ῥᾴδιόν ἐστιν* (Satz 18). Gegen Regel 4 S. 6 verstöfst *θνητὰ δὲ γένη οὐκ ἦσαν* S. 17 Satz 59.

An Einzelheiten finde ich noch Folgendes zu bemerken. Mit Recht sind in der zweiten Auflage *ὁ ἡ οἱ αἱ* auch vor *μέν* und *δέ* als Atona bezeichnet; ist aber die Schreibung *ἀποθνῄσκω* schon so sicher, dafs sie in ein Schulbuch übergehen darf? S. 2 kann das neben *ᾆδε* eingeklammerte *cane* dem Schüler, der noch nicht weifs, ob er in dem griechischen Worte eine Substantiv- oder eine Verbalform suchen soll, zum Verständnis nichts helfen; S. 3 ist oder zwischen *ἄγε* und *νόμιζε* nicht deutlich; im Wörterverzeichnis, welches durch eine Übersicht der Eigennamen und durch gröfseren Druck gewonnen hat, ist wie in der ersten Auflage stehen geblieben *ἀναδραποδίζω* statt *ἀνδραποδίζω* S. 187. *λανθάνω*, verberge S. 214; *νεοττιά* Rest statt Nest, Hecke S. 218. S. 221 kann ein Tertianer nicht sehen, dafs von *οὐδείς* das fem. *οὐδεμία* lautet, dasselbe gilt von *μηδεμία* S. 216. — S. 5 steht als letztes Wort *ἀπό*, S. 148 Z. 3 v. o. ist *κτίσμα* zu schreiben. Lesezeichen fehlen bei *Τὸ* S. 31 Satz 80; *Ἐγὼ* S. 41 Satz 5, *χειμὼν* S. 42 Satz 15; *τῶν* S. 43 Z. 3 v. o.; *τὰς* S. 129 Z. 3 v. u.; *ὑπὸ* S. 148 Z. 3 v. o.; *Ἅμα* S. 148 St. 54; *ἐὰν* S. 155 Z. 5 v. u.; *Ἀλώπηξ* S. 168 St. 7; *τιμωρῇ* S. 171 letzte Zeile; *ὑπὸ* S. 176 Z. 15 v. u.; *Ἐν* S. 177 Stück 28.

Berlin. Ernst Naumann.

E. Heinrichs, Themata zu deutschen, lateinischen und französischen Aufsätzen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten Nebst einem Anhange, enthaltend Aufgaben zu französischen und englischen Exercitien. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1884. XXXII und 368 S. 8. 4 M.

Der Verfasser dieser Sammlung übergiebt hier der Öffentlichkeit ein Werk, das in einem Zeitraum von mehr denn funfzehn Jahren zum allmählichen Abschlufs gelangt ist. Unablässig zweckmäfsig gewählte Themata zu deutschen, lateinischen und franzö-

sischen Aufsätzen, wie zu französischen und englischen Exercitien teils aus seiner eigenen Lehrthätigkeit, teils aus Jahresberichten der höheren Lehranstalten deutscher Lande zusammentragend, sichtend, ordnend hat er eine wahre Fundgrube geschaffen, die, was Reichhaltigkeit anbetrifft, ihres gleichen sucht und gewifs die weitgehendsten Ansprüche befriedigen dürfte. Ihn hat bei seiner Arbeit die durch langjährige Erfahrung bestätigte Überzeugung geleitet, dafs es schwer sei „ein angemessenes, zweckmäfsiges und brauchbares Thema für den Aufsatz oder auch für das Exercitium den Schülern zu stellen, die Aufgabe für sie so zu fassen, dafs ihnen die Möglichkeit, eine gute Arbeit zu liefern, gewährt und dadurch die Lust am eigenen Schaffen, an freier, selbständiger Thätigkeit in ihnen geweckt, gefördert und erhöht werde.“ So soll denn die Sammlung denjenigen Amtsgenossen ein Hülfsmittel darbieten, die in den oberen Klassen höherer Lehranstalten den Unterricht im Deutschen, Lateinischen, Französischen oder Englischen erteilen. Dafs sie einem wirklichen Bedürfnis entgegenkommt, geht übrigens, wie der Verfasser im Vorwort richtig bemerkt, daraus hervor, „dafs fast alljährlich neue Werke erscheinen, welche Materialien zunächst für die Anfertigung von freien deutschen Aufsätzen enthalten.“ Nun wird niemand im Ernst glauben, dergleichen Werke seien dazu angethan, des Lehrers eigene Thätigkeit für die Aufgabenstellung zu ersetzen; wären sie es, so müfste man sie als ein bedenkliches Zeichen der Zeit beanstanden, weil sie dann zu den rein mechanischen Hülfsmitteln gehörten, die bei falscher Anwendung jederzeit mehr schaden als nützen. Es braucht nur daran erinnert zu werden, dafs sie vielmehr die eigene Thätigkeit anregen sollen, indem sie die Gröfse des Arbeitsfeldes, die Mannigfaltigkeit der Leistungen, das Mafs der Anforderungen aufzeigen, indem sie erkennen lassen, welche Richtung mehr, welche weniger befolgt worden, und somit der Erfindung die Bahnen vorzeichnen, die sie zu wandeln hat, wenn Eigentümliches, wenn Neues geschaffen werden soll.

Die Sammlung enthält 4513 Aufgaben für deutsche, 719 für lateinische und 568 für französische Aufsätze. Unter den Aufgaben für die deutschen Aufsätze befinden sich 647, die für die Abiturientenarbeiten an den verschiedenen höheren Lehranstalten gestellt worden sind; unter denen für die lateinischen Aufsätze sind solcher Aufgaben 189, unter denen für die französischen Aufsätze 144 enthalten, die stets durch ein Sternchen (*) kenntlich gemacht worden sind. Hinzugefügt sind den Aufgaben für deutsche Aufsätze in einem Anhange 95 Aufgaben zu metrischen Übungen und dichterischen Versuchen, denen für lateinische Aufsätze 20 Aufgaben zu Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche, wie sie durch die „Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen“ (Berlin 1882) für die Realgymnasien vorgeschrieben sind, — den

Aufgaben für französische Aufsätze 40 zu französischen Exercitien und aufserdem 43 zu englischen Exercitien für die Prima höherer Lehranstalten; von den letzteren sind 71 als Aufgaben für die Abiturientenprüfung benutzt worden.

Der Verfasser bemerkt, dafs er die Themata in ihrem Wortlaut genau so wiedergegeben habe, wie er sie in den Jahresberichten verzeichnet gefunden, dafs er eine Änderung nur da vorgenommen habe, wo die Fassung dem Zwecke der Sammlung nicht entsprochen oder wo ein offenbares Versehen vorgelegen habe. Warum er so verfahren, ist nicht recht ersichtlich. Uns dünkt, da die Sammlung doch etwas anderes sein soll als ein blofses Verzeichnis solcher Aufgaben, die wirklich gestellt und bearbeitet worden, — als „ein Stück Schulgeschichte", so wäre eine gröfsere Freiheit in dieser Beziehung nicht nur gestattet sondern sogar erwünscht gewesen. Manches Thema hätte vielleicht durch andere Fassung des Wortlautes einen allgemeinern, manches einen bestimmtern Sinn gewonnen, je nachdem es in besonderm Falle gerade not that.

Ähnlich verhält es sich mit solchen Themen, die in verschiedenen Fassungen von völlig gleicher Bedeutung aufgenommen worden sind; z. B. S. 31 3. Die Natur ein Buch. 4. Die Natur ist ein lehrreich Buch. S. 34 88. Nutzen der Steine. 89. Welchen Gebrauch machen wir von den Steinen? S. 37 177. Die Sprache der herbstlichen Natur. 178. Die Sprache des Herbstes. S. 44 186. Warum hält sich der Mensch häufig für besser, als er ist? 187. Warum ist Selbstgefälligkeit so häufig? S. 45 200. Niemand ist frei, als wer sich selbst bezwingt. 201. Nur völlige Selbstbeherrschung führt zur wahren Freiheit. 207. Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, Befreit der Mensch sich, der sich überwindet. S. 46 223. Erläuterung des Begriffes Ehre. 224. Wert und Wesen der Ehre. S. 60 544. Das Leben eine Wanderschaft. 545. Das Leben mit einer Reise verglichen. S. 61 549. Ein Mensch sein heifst ein Kämpfer sein. 550. La vie est un combat; il faut lutter sans cesse. 551. Das Leben ist ein Kampf. Drum rüste dich! S. 62. 588. Wiege und Sarg. 589. Ähnlichkeit und Verschiedenheit von Wiege und Sarg. S. 88 80. Warum lieben wir unsere Heimat? 81. Auf welchen Gründen beruht die Anhänglichkeit des Menschen an seine Heimat? S. 91 21. Die Weltgeschichte als Weltgericht. 22. In welchem Sinne ist der Ausspruch „die Weltgeschichte ist das Weltgericht" richtig? S. 92 54. Warum galt im Altertum die Verbannung als eine so harte Strafe? 55. Warum war die Verbannung bei den Alten eine noch schwerere Strafe, als sie jetzt sein würde? S. 97 177. Wie erklärt es sich dafs die Athener im peloponnesischen Kriege unterlagen? 178. Welche Ursachen führten die Niederlage der Athener im peloponnesischen Kriege herbei?

Leicht liefsen sich mehr Beispiele anführen; sie zeigen sämtlich, dafs eine Fassung genügt hätte, da es für den Zweck

der Sammlung gleichgültig sein dürfte zu wissen, ein Thema sei in der einen Klasse in dieser, in der andern in jener Fassung gestellt worden. Jeder Aufgabe ist nämlich die Angabe der Klasse oder der Klassen beigefügt, in denen sie bearbeitet worden sind, bei den Abiturientenaufgaben ist die Anstalt — Gymnasium (G.) oder Realgymnasium (Rg.) oder Ober-Realschule (O.-Rsch.) — genannt: eine Einrichtung, die zu loben ist, da sie ein Bild von dem giebt, was an den höheren Lehranstalten in Bezug auf den deutschen Aufsatz gefordert wird.

Was die Sammlung besonders wertvoll macht, ist die übersichtliche Anordnung derselben: die Aufgaben für die Aufsätze reihen sich nach dem sachlichen und stofflichen Inhalt, die für die französischen und englischen Exercitien nach den Zeitverhältnissen der in ihnen zur Darstellung gebrachten Thatsachen an einander und zwar so, dafs die geschichtlichen Inhalts voraufgehen, dann die litterarischen oder allgemein belehrenden Inhalts folgen.

Für die deutschen Aufsätze sind folgende Gesichtspunkte aufgestellt:

I. Gott. Religion (92 Aufgaben). II. Natur (195 Aufgaben). III. Der Mensch (1084 Aufgaben). IV. Staat. Vaterland (117 Aufgaben). V. Geschichte (732 Aufgaben). VI. Geographie (157 Aufgaben). VII. Sprache. Litteratur (1868 Aufgaben). VIII. Kunst (52 Aufgaben). IX. Bildung. Wissenschaft (Schule) (139 Aufgaben). X. Handel. Ackerbau. Gewerbe. Verkehr (Reisen) (77 Aufgaben);

für die lateinischen:

I. Litteratur — 1. griechische, 2. römische, 3. deutsche (230 Aufgaben). II. Geschichte — 1. des Altertums, 2. des Mittelalters (416 Aufgaben). III. Sentenzen (73 Aufgaben);

für die französischen:

I. Geschichte — 1. des Altertums, 2. des Mittelalters, 3. der Neuzeit (414 Aufgaben). II. Litteratur — 1. griechische, 2. römische, 3. deutsche, 4. französische, 5. englische (90 Aufgaben). III. Schilderungen. Sentenzen (64 Aufgaben).

Was nun die Brauchbarkeit der Aufsatzthemen für die Schule betrifft, so ist anzuerkennen, dafs sich der Verfasser, wie er im Vorwort hervorhebt, durchaus nach dem von Laas aufgestellten Grundsatz („Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen“ 2. Auflage, 1877 S. 30) gerichtet hat: „Das Thema mufs seinem ganzen Gehalt und Charakter nach im Gesichtskreis und Machtbereich des Schülers liegen. Seine Behandlung mufs ferner den allgemeinen Bildungs- und Unterrichtsaufgaben der Schule und den besonderen der Stufe, auf welcher sich der Schüler befindet, für förderlich erwartet werden dürfen....... Es ist zunächst ein berechtigter Anspruch des Schülers, dafs er in die Lage versetzt werde wissen zu können,

was man eigentlich von ihm verlangt.“ Gleichwohl will es uns bedünken, als wäre hie und da, namentlich wo das Thema in einem dichterischen Ausspruch, einer Sentenz besteht, ein Fehlgriff gethan, insofern dem Schüler Dinge zur Bearbeitung vorgehalten werden, die aufserhalb seines Gedankenkreises, aufserhalb seines Empfindens liegen. Was soll er z. B. mit Themen anfangen wie: S. 64 645. Die Jugend lebt von der Hoffnung, das Alter von der Erinnerung. 646. In den Ocean schifft mit tausend Masten der Jüngling; Still in gerettetem Boot treibt in den Hafen der Greis. S. 65 650. Was man in der Jugend wünscht, hat man im Alter die Fülle. 651. Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort, Das schwer sich handhabt wie des Messers Schneide. Aus ihrem heifsen Kopfe nimmt sie keck Der Dinge Mafs, die nur sich selber richten. 652. Woher kommt das voreilige Urteil der Jugend? 653. Wie hat man das Sprichwort zu verstehen: „Jugend hat keine Tugend“? 662. Das Alter wägt und mifst es, Die Jugend spricht: So ist es. 665. Senioribus est gravis inveterati moris mutatio. S. 66 681. Woher kommt es, dafs so viele Menschen mit ihrem Berufe unzufrieden sind? 684. Der Einflufs einer bestimmten Berufsarbeit auf den Menschen. 686. Wem Gott ein Amt giebt, dem giebt er auch Verstand. S. 68 728. Ist es wahr, was Sallust im Anfange seines bell. Jugurth. sagt: „Falso queritur de natura sua genus humanum, quod imbecilla atque aevi brevis forte potius quam virtute regatur?“ S. 74 842. Warum pflegen Freundschaften leichter und schneller im Jünglingsalter als im Mannesalter geschlossen zu werden? 843. Über den kurzen Bestand der Jugendfreundschaften.“

Gehört nicht zur Bewältigung solcher Aufgaben ein gut Stück eigener Lebenserfahrung und Weltkenntnis, wie sie nur dem gereiften Mannesalter zu Gebote steht? Der Verfasser bemerkt zwar selber im Vorwort, dafs, wenn manche der in die Sammlung aufgenommenen Aufgaben zu schwer erscheinen dürfte, man doch bedenken möge, dafs bei der Stellung der Aufgabe, wofern dieselbe nur nicht unzweifelhaft über den geistigen Standpunkt des Schülers, über seine Urteilskraft und seine stilistische Leistungsfähigkeit hinausgehe, die gründliche Anleitung und Anweisung des gewissenhaften Lehrers vorausgesetzt werde. Allein dieses „wofern nur nicht“ ist gerade hier eine aufgehobene Beschränkung: jene Aufgaben gehen in der That über den geistigen Standpunkt und die Urteilskraft eines jugendlichen Schülers hinaus. Und dafs auch die gründlichste Anleitung und Anweisung des Lehrers hier nicht zu helfen vermag, sie müfste denn in eine mechanische Abrichtung ausarten, die dem Schüler den ganzen Gedankenvorrat fertig überlieferte, wird der Verfasser selber einräumen. Oder sollte er hinsichtlich jener Aufgaben auf das sich stützen, was dem Schüler durch die Lektüre, sei es die in der Schule, sei es die zu Hause betriebene, nahe gelegt wird, wie er denn den

Grundsatz aufstellt (Vorwort S. X), „sich bei den Aufgaben für die Aufsätze hauptsächlich und vorzugsweise an das zu halten, was in der Schule den Schülern unmittelbar geboten, gelehrt, was mit ihnen gelesen, mit ihnen besprochen und betrieben wird," — so gestehen wir, dafs wir uns in diesem Punkte im Widerspruch mit ihm befinden. Allerdings „baut sich das geistige Leben des Schülers aus Reception, Verarbeitung des Recipierten und Umbildung desselben zu selbständigerer Produktion auf; diese Vorgänge wechseln fortwährend ab; eins ruft und ergänzt das andere; das Empfangene strebt zu produktiver Verwertung auf; das Producieren kann nur stattfinden, nachdem der Geist sich mit Inhalt gesättigt hat" (Laas a. a. O. S. 14 ff.), — allerdings „sind darum die Themata für den deutschen Aufsatz am besten aus der deutschen Lektüre zu wählen und zweckmäfsig auch an die Privatlektüre anzuschliefsen, damit diese dem Aufsatze, der doch immer eine der wesentlichsten und hervorragenden Produktionen des Schülers bleibt, dienst- und nutzbar gemacht werde und selber zur rechten Vertiefung und Ausnutzung gelange" (Vorwort S. X f.); — aber es bleibt immer zu bedenken, dafs manches, was dem Schüler bei der Lektüre aufstöfst, zunächst nur mit der Verstandesthätigkeit oder der Einbildungskraft erfafst werden kann, nur als unbegriffene, auf Treu' und Glauben hingenommene Wahrheit haften bleibt, deren Beweis und Bestätigung erst das spätere Leben erbringt. Dergleichen mit dem Schüler besprechen, es ihm erklären, ihn davon überzeugen zu wollen, damit er es für den Aufsatz verwerten könne, wäre vergebene Mühe, — es gehört überhaupt nicht in den Aufsatz.

Was der Verfasser über die als Themata benutzten Dichterworte, die sogenannten „schönen Stellen" bemerkt (Vorwort S. XIII ff.), widerlegt unsere Behauptung nicht. Wenn er die Anschuldigungen zurückweist, die man gegen diese Art von Themen verschiedentlich vorgebracht hat, als wären sie geradezu unbrauchbar, zweckwidrig, ja schädlich und höchst gefährlich, als würde durch die von den Schülern verlangte Bearbeitung sittlicher Aussprüche und Grundsätze der Geist der Sophistik, der Geist der Lüge abgerichtet und mit dieser sophistischen Schulung der Jugend dem Hochmut und dem subjektiven Belieben Thor und Thür geöffnet (vgl. Hildebrand in den von Werner herausgegebenen pädagogischen Vorträgen I S. 107 und Alexi, Das höhere Schulwesen S. 57), so stimmen wir ihm bei: auch uns erscheint die Abneigung gegen Aufsatzthemen, die dem Gebiet der sittlichen Wahrheit entlehnt sind, unbegründet und die Furcht vor den schädlichen Folgen, die ihre Bearbeitung nach sich ziehen soll, übertrieben. Wir billigen es darum durchaus, dafs der Verfasser dergleichen Aufgaben einen Platz in seiner Sammlung, und zwar einen ziemlich umfangreichen, eingeräumt hat. Denn dafs dieselben „zur Einschulung gewisser Handgriffe des inventiösen

Teils der Dialektik die beste Unterlage geben", „Entwicklungen inhaltsvoller, das Nachdenken herausfordernder Begriffe, Analysen, Paraphrasen, Begründungen" ermöglichend, wozu sonst keine Gelegenheit (s. Laas a. a. O. S. 25), — „dafs dasjenige, was der Schüler notwendig von der inventio und dispositio lernen mufs, namentlich die Anwendung und Verwertung richtiger Divisionen und Partitionen, ihm an anderen als allgemeinen Thematen schlechterdings nicht beigebracht werden kann" (vgl. Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1869 S. 667), läfst sich nicht bestreiten. Wir verkennen auch die Wahrheit nicht, die in dem vom Verfasser angezogenen Urteil aus Cholevius über die Aufgaben aus der Moral (S. 7) so beredten Ausdruck findet: „Wo nur einige Sinnigkeit, das angestammte Erbe der deutschen Jugend, vorhanden ist, da setzt jeder Zweig des Unterrichts und die Lektüre alter und neuer Schriftsteller eine Menge von Anschauungen ab, ja die Erlebnisse des Jünglings selber, die nur nach den Dimensionen, aber keineswegs nach ihrer Wirkung auf Geist und Herz so unbedeutend sind, geben ihm von der menschlichen Natur, von Gewohnheiten, Neigungen und Leidenschaften, von dem Streite höherer und niederer Interessen eine Kenntnis, die weit umfassender ist, als man glauben sollte. Es kommt nur darauf an, dafs er die aufgenommenen Anschauungen beherrschen und gebrauchen lernt, dafs sich die Eindrücke der Aufsenwelt in eine Betrachtung derselben verwandeln, und der deutsche Aufsatz soll hauptsächlich den Jüngling fähig machen, sich auf diese Stufe der bewufsten Reproduktion zu erheben." Trotzdem müssen wir an unserer Überzeugung festhalten, dafs diejenige Gattung von Aufsatzthemen, zu deren Bearbeitung Begriffe und Gedanken erforderlich sind, die nur inmitten des wirklichen Lebens im reiferen Alter des Mannes oder gar erst des Greises erworben werden können, aus der Schule schlechthin zu verbannen ist. Wollte man hier auf die aus der Lektüre gewonnenen Eindrücke und Vorstellungen pochen, die durch selbständige Verarbeitung in geistiges Eigentum des Schülers verwandelt werden müfsten, so könnte es kommen, dafs dem Schüler nichts weiter übrig bliebe, als „angepflogene und aufgeschnappte Gedanken aneinanderzureihen mit einiger unpassender Ausfüllung, ähnlich wie einer, der, des Französischen wenig kundig, eine französische Prüfungsarbeit machen soll und sich dazu eine Anzahl Phrasen sammelt, die er dann zusammensetzt" (vgl. Hildebrand, a. a. O. S. 107).

In einem Anhange zu den Themen für die deutschen Aufsätze sind Aufgaben zu metrischen Übungen und dichterischen Versuchen hinzugefügt, die dem Schüler Gelegenheit bieten sollen, sich die Handhabung der metrischen Formen anzueignen. Geschickt und sorgfältig ausgewählt bilden sie eine willkommene Beigabe der Sammlung; sie umfassen 95 Nummern auf drei Seiten.

Da gemäfs der „Ordnung der Entlassungsprüfungen auf den höheren Schulen" für die schriftliche Prüfung auf den Realgymnasien auch eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche verlangt wird, so sind in einem Anhange zu den Themen für die lateinischen Aufsätze einige für diese Arbeiten brauchbare Aufgaben gegeben (20 Nummern). Sie sind sämtlich aus Livius und aus Ciceros Reden entnommen. Wir hätten gewünscht, dafs diese Auswahl reichlicher ausgefallen und dafs sie auf die Secunda der Gymnasien und Realgymnasien ausgedehnt worden wäre, wo eine von Zeit zu Zeit anzufertigende schriftliche Übersetzung aus einem klassischen Schriftsteller des Altertums oder der neuern Zeit, namentlich aus einem Dichter, — nicht metrisch, sondern in guter Prosa — für den deutschen Stil durchaus erspriefslich sein würde.

Die der Sammlung voraufgeschickte Stilistik, das Notwendigste enthaltend, „was die Schüler wissen müssen, wenn sie daran gehen, den Stoff für ihre Ausarbeitungen aufzusuchen, zn ordnen und darzustellen", ist doch wohl nur in der Absicht geschrieben, dafs sie von Schülern, die sich das Buch anschaffen, studiert werde; denn für den Lehrer ist sie überflüssig, gehört auch streng genommen nicht hierher, sondern eher in einen Ergänzungsband zu diesem Werke, den der Verfasser demnächst zu veröffentlichen gedenkt: derselbe soll Dispositionen und Materialien für die Behandlung eines Teils der in dieser Sammlung enthaltenen Themata liefern. Ob es nun aber geraten wäre, das Buch den Schülern in die Hände zu geben, möchten wir bezweifeln: wozu den Schülern einen Einblick in die geistige Werkstätte des Lehrers verstatten wollen! Der Umstand, dafs „das lästige, zeitraubende und zu Irrtümern leicht veranlassende Diktieren" der in der Sammlung enthaltenen Aufgaben zu französischen und englischen Exercitien dadurch vermieden würde, kann doch kaum geltend gemacht werden.

Desto mehr empfehlen wir die Sammlung den Amtsgenossen und zwar den mit dem Unterricht des Deutschen betrauten vorzugsweise. Die ungemeine Reichhaltigkeit des Stoffes, die höchst sorgfältige und umsichtige Anordnung desselben, unterstützt durch die vorzügliche Ausstattung und den klaren Druck, der gesunde pädagogische Sinn, der sich im ganzen wie im einzelnen zu erkennen giebt, rechtfertigen den Wunsch, dafs das Buch in den Fachkreisen die weiteste Verbreitung finden möge.

Berlin. Wilhelm Hinze.

Robert Prutz, Die Oceaniden.

Unter den kleineren lyrischen Gedichten von Robert Prutz ist eins der bekanntesten und gefeiertsten „Die Oceaniden." Die Meereswogen preisen in gewaltigem Chore ihre unendliche Kraft

und ewige Dauer; vom ersten Schöpfungstage an rauschen ihre Gesänge, und, was seit Ewigkeit geschehen, töne in ihrem Brausen wieder, vom sterblichen Ohre nie belauscht und nie verstanden, aber die Sterne vom Himmel geben ihren Liedern Antwort im Klange der Sphären, der Donner in seinem Brausen, der Wald im Rauschen der Wipfel; Delphine jauchzen ihnen zu und die alte Windsbraut rede auch darein. Wie schwach und kümmerlich dem gegenüber das Lärmen und Rennen der Menschen, ein Spiel! Das muntere Streben immer gehemmt durch nächtlichen Schlaf, das junge Leben ausgelöscht durch den Tod, aber ihr Brausen und Rauschen dauert fort in Ewigkeit. — Der am Schlufs in nur einer Strophe ausgesprochene Gegensatz der Ohnmacht des menschlichen Treibens zu dem rastlosen Brausen der Wogen entläfst den Leser mit dem heiligen Schauer der Erhabenheit. Die Wahrheit des Inhalts hat jeder erfahren, dem es einmal vergönnt gewesen ist, vom sichern Strande aus in die See hinauszuschauen und in dem Anblick der unermefslichen Weite und im Anhören des Tosens zahlloser Wogen sich von dem schmerzlichen Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit und Nichtigkeit loszumachen zu seligem Selbstvergessen. — Aber die Wirkung des Gedichtes ist eine so gewaltige, weil es dem Dichter gelungen ist, den Inhalt in eine wahrhaft vollendete Form zu fügen. Wie lebendig ist der Rhythmus, wie gefallen die Assonanzen, Allitterationen, Wiederholungen von Worten und Satzteilen unserm Ohr; Auge und Ohr geniefsen zugleich beim Lesen des Gedichts, wie am Strande des Meeres! Und dafs der Dichter mit dem Schlufs des Gedichtes wieder zum Anfang zurückkehrt, versinnlicht in höchst plastischer Weise die Ewigkeit des Treibens der Wogen; wie der Anfang, so das Ende, wie das Ende, so der Anfang, keine Unterbrechung, Brausen sonder Rast und Ruh. Aber der Dichter spricht nicht unmittelbar zu uns in seinem Liede, er läfst die Wogen sprechen, er personifiziert nach einem Ausdruck der Rhetorik. Und doch würden wir irren, wenn wir mit dieser Auffassung uns begnügen wollten. Prutz will nicht personifizieren; er denkt und fühlt mystisch. Er ist bemüht, das innerste Leben der Meereswogen zu begreifen; ihm ist alles Tönen in der Welt von Bewufstsein begleitet, in allen Tönen kommen Affekte zum Ausdruck; diesen Affekten, diesen geistigen Erregungen der Wogen, die nimmer noch von sterblichem Ohre belauscht, spürt der Dichter nach, und was sich seinem Sehergeist erschlossen, läfst er die Wogen aussprechen in menschlicher Rede. Die Geschichte der Entstehung unseres Liedes, so weit ich sie verfolgen kann, führt darauf. Ich darf bei meinen Lesern Interesse für die nachfolgenden Mitteilungen voraussetzen, der Name von Robert Prutz hat einen guten Klang, und die Oceaniden im besondern sind schon seit Jahren in die Schulbücher übergegangen, werden von dem aufwachsenden Geschlechte wieder und wieder gelesen und

gelernt. Prutz verfafste die Oceaniden am Montag, den 2. September 1833, nicht, wie in der vierten Auflage von 1857 angegeben wird, 1832. Der erste Entwurf liegt vor mir, er ist dem Dichter vortrefflich geglückt, es war nur noch wenig daran zu feilen und zu bessern. Prutz war damals 17 Jahre alt, Schüler der Prima des Stettiner Gymnasiums. Er ragte schon seit mehreren Jahren unter seinen Mitschülern durch seine Leistungen und Kenntnisse hervor, den Lehrern war er lieb durch seine ausgezeichnete wissenschaftliche wie dichterische Begabung. In besonders nahem Verhältnis stand er zu dem Oberlehrer, späteren Professor K. Schmidt, der wie damals so bis zu seinem Tode von den Schülern verehrt und hochgeachtet wurde wegen seiner philologischen wie philosophischen Bildung. Durch Schmidt empfing Prutz ganz bedeutende Anregung in seinem geistigen Streben. Häufig schlofs er sich ihm auf einsamen Spaziergängen an und nahm aus der Unterhaltung mit ihm stets fruchtbare Gedanken heim. Das Verhältnis gestaltete sich später zu einem Freundschaftsbunde; die im äufseren Leben getrennten tauschten mit einander vertrauliche Briefe aus, und als Prutz in seinen letzten Jahren die Stettiner durch seine öffentlichen Vorträge über Geschichte und Litteratur begeisterte, gehörte Schmidt zu seinen aufmerksamen Zuhörern. Prutz hatte sich schon in seinem dreizehnten Jahre gewöhnt, ein Tagebuch zu führen, in dem er was ihn äufserlich wie innerlich bewegte, aufzeichnete; in ihm schrieb er auch die ersten Entwürfe seiner Gedichte nieder. Über die Entstehung der Oceaniden finde ich in dem vorliegenden Tagebuche einige wertvolle Notizen, die ich der Öffentlichkeit nicht entzogen wissen möchte, da sie einerseits höchst charakteristisch für die Person des Dichters, anderseits für das Verständnis des Gedichtes von Bedeutung sind. Unmittelbar nachdem er das Gedicht entworfen, fährt Prutz im Tagebuche fort: „Die Idee dieses Gedichtes, dem ich gar gern möglichste Einheit der Gedanken und Vollendung der Form geben möchte, ist nicht ursprünglich meine: ich habe sie aus einem Gespräche mit Schmidt entnommen, mit welchem ich heut auf einem zufälligen Spaziergange eine angenehme Unterhaltung hatte. Wir sprachen zuerst über mancherlei Allotria, über mathematische Studien, Hebräisch — auch über meine Idee, späterhin noch etwas von der Theorie der Musik zu erlernen. Dies brachte uns auf das Verhältnis und die Bedeutung der Töne überhaupt, und da teilte er mir eigentümliche Bemerkungen mit: der Ton scheint durchaus dem Geiste unterthan zu sein; wo eine Gemütsbewegung ist, giebt sie sich zuerst durch den Ton kund; also jeder Affekt hat seinen Ton, mithin auch, analog geschlossen, jeder Ton seinen Affekt, also seine Bedeutung. Mithin werden auch die Laute in der leblosen Natur eine Bedeutung haben, darauf deutet, wenn auch sich selbst unbewufst, Pythagoras mit seiner Musik der

Sphären hin: Und dabei erwähnte Schmidt, wie vor einigen Jahren bei einer Fahrt auf der Ostsee ihn der Gedanke mit besonderer Bangigkeit und Wehmut erfüllt habe, dafs all diese Fülle von Klang und Ton, das majestätische Brausen und Schäumen so ganz einsam und ungehört verklinge; doch — setzten wir hinzu — verklingt es nicht ungenützt, die Wellen selbst erfreuen sich daran. Ich führte diese Idee aus und deutete an, wie mir solche Ansicht sehr tröstend und beruhigend scheine, und wie durch ähnliche Hindeutungen eine Schrift von Schelling von so grofsem Einflufs auf mich gewesen sei. Schmidt stimmte bei und tadelte hart die abstrakte Frömmigkeit, die da meint, Gott habe Alles zum Gebrauch für die Menschen erschaffen. Jedes Ding hat seinen Ton, sagt Pythagoras, mithin auch die Gestirne, und zwar werden diese, als die vollkommensten Körper, auch die vollkommensten und herrlichsten Töne haben. Man wende ein, dafs wir davon doch nichts hören; allein ebenso wenig höre auch, wer lange in einer Mühle wohnt, das Klappern der Räder, wohl aber höre er, wenn dasselbe einmal aufhört. Hier erinnerte ich, dafs wir ja eben sowenig die allgemein anerkannte Drehung der Erde wahrnehmen — eine Bemerkung, die unleugbar wahr und entsprechend ist. Aus jener Mitteilung über die Wellen der Ostsee enstand augenblicklich der Gedanke zu obigem Gedichte in mir."

Stettin. A. Jonas.

---

1) Sophus Ruge, Kleine Schulgeographie für die untere Lehrstufe in drei Jahreskursen. 2. Aufl. Dresden, G. Schönfeld, 1884. VIII u. 258 S. 2 M.

Ein Blick auf die Seitenzahl wird den Leser unterrichten, dafs der Begriff „klein" des Titels nur Geltung haben kann mit Bezug auf die danach zu erwartende gröfsere, an sich berechtigt der Umfang und der Inhalt des Buches nicht zu dieser Bezeichnung. Denn in beiden Richtungen bietet es ungefähr so viel, dafs — *cum grano salis* — ein Gymnasial-Abiturient mit Befriedigung auf seine geographischen Studien zurückblicken könnte, wenn er alles das beherrscht, was nach dieser Anleitung bis zum Schlufs des Schuljahrs der Quarta zur Erkenntnis und zum grofsen Teile doch auch wohl in das Gedächtnis gebracht werden soll. Von vornherein ist zuzugeben, dafs gegen die Weise und Richtigkeit des Lehrstoffes im einzelnen wenig einzuwenden ist. Dafs Irawaddi und Hekla den weiblichen statt des männlichen Artikels haben sollten, dafs die Provinz Schleswig-Holstein doch auch zum grofsen Teil Hügelland und keineswegs ganz Flachland ist, das sind schliefslich Nebensachen. Ein drolliger Lapsus ist dem Verfasser auf S. 97 in die Feder gelaufen: „Brüssel ist sehr schön gebaut und heifst darum Klein-Paris".

Sollte den Studiosus Frosch in Auerbachs Keller derselbe Grund zu einer gleichen Bezeichnung von Leipzig bewogen haben? — Leider aber steht ein grofser Teil jener lehrreichen und zuverlässigen Ausführungen nicht am richtigen Orte, genauer, nicht in dem richtigen Buche.

Dafür dafs das Lehrbuch mit der Quarta einen Abschlufs macht, lassen sich mehrere Gründe anführen, besonders der, dafs durch den revidierten Lehrplan eine deutlichere Trennungslinie zwischen dieser und den folgenden Klassen gezogen ist; auch noch der Umstand, dafs mit Quarta der mehrstündige Unterricht in der Geographie auf dem Gymnasium abschliefst, so dafs also das, was eigentlich gelernt werden soll, bis dahin erledigt sein mufs und den folgenden Klassen neben der Erweiterung und Erhaltung wesentlich die Vertiefung und denkthätige Begründung des Gelernten obliegt. Auch darin hat R. den richtigen Weg eingeschlagen, dafs er jedem Jahreskursus einen Überblick über die Lehrsätze der allgemeinen Geographie bez. Erweiterungen derselben vorausschickt, leider hält er nicht das hierin für zulässig zu erachtende Mafs inne, namentlich nicht vor den beiden ersten Kursen, wo derartige theoretische Auseinandersetzungen immer noch als ein notwendiges Übel angesehen werden müssen. Zwei Seiten Auseinandersetzungen z. B. über Vulkanismus und Verwerfung der geologischen Schichten; sodann Isothermen, säkulare Hebung und Senkung des Bodens werden schwerlich eine geeignete Kost sein können für einen Quartaner, der nachträglich erst die konkreten Gegenstände kennen lernen soll, an denen diese theoretisch zusammengefafsten Erscheinungen zur Beobachtung gelangen. Nicht minder schwer wird es halten, Knaben dieses Alters auseinanderzusetzen und zwar so, dafs sie es behalten, warum aus einem Luftstrom, der vom Äquator nach dem Pole strömt, ein Südwestwind werden mufs, und ähnliches, so dafs man daraufhin in jenen Klassen von subtropischen und Passatzonen nachher nur so frischweg im Text reden könnte, als ob die nun völlig begriffen wären. Referent wünscht keineswegs diese Dinge einem Gymnasiasten vorzuenthalten, aber est modus in rebus, und es ist vom Übel bei einem Soldaten, der das Exerzieren lernen mufs, mit Generalstabsideen anzufangen. In der That, man mufs sich zuweilen fragen: Wie stellt sich der Verfasser einen Sextaner vor? Hat man schon jemals eine Sexta gesehen, die in ihrer grofsen Masse — von einzelnen Musterknaben abgesehen — irgend etwas mit der Notiz anzufangen wüfste, dafs (S. 22) Osnabrück das älteste Bistum in Sachsen, dafs Hildesheim seit mehr als 1000 Jahren ein Bistum, dafs (S. 25) Braunschweig im 16. Jahrhundert die gröfste Stadt in Niedersachsen und Dresden wichtig sei wegen seiner wissenschaftlichen Sammlungen? Die Stofffülle ist in den (stets getrennt gehaltenen) politischen wie physikalischen Kapiteln gleich übermäfsig, beispielsweise füllt der Rhein im I. Teil mit

seinen Nebenflüssen zwei, die Elbe eine reichliche Seite aus, ebenso das Königreich Bayern zwei Seiten, bei dem Königreich Sachsen sind dort 12, bei Hannover 11 Städte und fast alle mit Einwohnerzahl aufgeführt.

Bei den gröfseren Städten ist überhaupt Bädeker wieder stark herangezogen. Die eingestreuten Repetitions- oder Ausarbeitungsfragen, deren Einfügung bekanntlich auch der Leitfaden von Daniel huldigt, können als entbehrlich gelten, denn sie haben höchstens für die seltenen geographischen Extemporalia eine Verwendung. Die Schüler benutzen sie freiwillig schwerlich, und der Unterricht wird durch sie mechanisiert; vielmehr ist von dem Lehrer soviel Initiative zu verlangen, dafs er auch ohne sie seine Fragen zu stellen und damit abzuwechseln weifs. Andernfalls wären solche gedruckte Fragen in historischen Lehrbüchern und fremdsprachlichen Grammatiken doch viel angebrachter; aber wer verteidigt sie da zur Zeit noch?

Dafs der Verfasser die Klimatologie ausgiebig heranzieht, ist schon erwähnt, ebenso nutzt er die Tier- und Pflanzengeographie aus, welcher manche gut geschriebene Seite gewidmet ist, während die Handelsbeziehungen verhältnismäfsig zu oft erörtert worden, so dafs das Buch zur Vorbereitung für Handelslehranstalten als ein nicht unebenes Hülfsmittel gelten könnte. Als eine in jeder Beziehung nützliche Zugabe aber sind die Kapitel anzusehen, welche die Beschäftigungsweise des jeweilig behandelten Volkes darstellen.

2) J. Hann, Die Erde als Weltkörper. Sonderabdruck aus: „Hann, v. Hochstetter und Pokorny, Allgemeine Erdkunde". Prag: F. Tempsky, Leipzig: G. Freitag, 1884. 209 S. 4. 14 Tafeln in Farbendruck und 58 Holzstiche.

Die grofsen Vorzüge des erdkundlichen Werkes der drei Österreicher haben bekanntlich die offenste Anerkennung gefunden, wenn es auch wohl noch nicht so allgemein bekannt geworden ist, wie es verdient. Der vorliegende (ohne jede Vorrede erschienene) Sonderabdruck des Hannschen Anteils mufs auch deshalb mit Freuden begrüfst werden, weil es nunmehr dem Leser ermöglicht ist, sich bei Neuauflagen den Teil herauszunehmen, dessen Kenntnis ihm besonders von Nöten ist, vorausgesetzt freilich, dafs auch bei den beiden andern Teilen des von H. gegebene Beispiel befolgt wird. Die Möglichkeit dazu liegt ja offenbar vor, denn das Sammelwerk ist trotz seines innern Zusammenhanges äufserlich ohne Schwierigkeit zerlegbar. Dafs diese Neuanschaffungen notwendig sind und es nicht ratsam ist für den Leser, besonders aber für den Lehrer der Erdkunde, sich mit einer der älteren Auflagen zu begnügen, wird aus folgenden speziell für das H.sche Buch ausgezogenen Zahlen hervorgehen:

	Seiten:	Holzschnitte:	Farbendrucktafeln:
2. Auflage	93	15	4
3. „	195	36	10
4. „ (Sonderabdruck)	201	58	14.

Nicht nur die Seitenzahl ist gewachsen, sondern es sind auch die einzelnen Seiten durch engeren Druck mehr ausgenutzt worden.

Die neue Auflage ist nach Inhalt und Ausstattung eine Leistung, von der es als nicht zuviel gesagt gelten kann, dafs sie uneingeschränkter Bewunderung würdig ist. Denn die Vermehrungen an Text und Bildern bedeuten ebensoviele Verbesserungen und Bereicherungen. Unter den neuen Holzschnitten, die zum Teil auch auf einen Zuwachs im Text hinweisen, mögen hervorgehoben werden eine Tafel der Datumgrenze im grofsen Ozean (S. 10), die Wanderung der Isotherme 0° C. im Frühling über Europa (S. 89), ein Querschnitt S—W durch den Pick von Teneriffa und seine Sommeratmosphäre, der die über einander liegenden Bahnen der grofsen Luftströmung anschaulich darstellt. Die Hinzufügung der früher unter einzelnen Darstellungen fehlenden Inhaltsbezeichnungen erleichtert ihre Benutzung. Die lithographischen wie die farbigen Tafeln bringen zur Anschauung, welche weiten Gebiete die graphische Darstellung statistischer Verhältnisse seit der Erfindung der Isothermenlinie durch Humboldt in ihren Bereich gezogen hat. Die Vermehrung des auch um ein Weniges vergröfserten Farbentafeln ist besonders der Ozeanographie zu gute gekommen. Eine neue Tafel giebt einen Überblick über die Verteilung des Salzgehaltes im Ozean, ohne jedoch diesem Zwecke bei ihren geringen Dimensionen völlig zu genügen; die Angabe des Salzgehaltes in Prozenten wäre auch den meisten Lesern geläufiger gewesen als die Linien gleichen spezifischen Gewichts des Meerwassers, dazu ist diese Tafel koloristisch die am wenigsten gelungene. Die übrigen übertreffen bei weitem die der vorigen Auflagen und sind zum Teil von vollendeter Schönheit, nicht am wenigsten die vier neuen, welche die vertikale Temperaturverteilung in den verschiedensten Meeren zum Ausdruck bringen.

Es ist zu wünschen, dafs die Überzeugung von der Unentbehrlichkeit dieses Buches nicht nur bei den Lehrern der Geographie, sondern auch bei dem Teil des Publikums sich verbreiten möge, welcher der Erdkuude ernstliche Teilnahme zuwendet.

Norden. E. Oehlmann.

Albert van Kampen, Orbis terrarum antiquus in scholarum usum descriptus. Insunt tabulae XVI cum XXVII tabellis. Gothae, Justus Perthes, 1884.

Vorliegender Atlas ist keine Neubearbeitung des seiner Zeit in demselben Verlage erschienenen „Orbis terrarum antiquus, nach D'Anville, Mannert, Uckert etc. bearbeitet“, welcher weit über zwanzig Auflagen erlebt hat, sondern nach Anlage und Inhalt ein vollständig neues Werk. Was den Inhalt anbetrifft, so unterscheidet sich dasselbe von ähnlichen seiner Art wenig und nur insofern zeichnet es sich nach dieser Richtung hin aus, als

wir in ihm eine Anzahl Nebenkarten finden, welche wir sonstwo vermissen, so z. B. auf Tab. III „Pyramides Memphiticae" und „Thebae, Diospolis", auf Tab. IV die Schlachtfelder von Granicus, Issus und Gaugamela, auf Tab. VIII „Olympia", auf Tab. IX „Rhodus" und „Pergamum" u. s. w. Dagegen vermissen wir in der Reihe der Hauptkarten eine solche von Germanien und Sarmatien. Eine Völkerkarte dieser Länder halten wir gerade bei einem Schulatlas in Hinblick auf die Lektüre der Taciteischen Germania für durchaus notwendig. Was von den genannten Ländern auf Tab. XII „Imperium Romanum" zu sehen ist, genügt dem Bedürfnisse in keiner Weise, da der Mafsstab viel zu klein ist und infolge dessen eine grofse Anzahl der wichtigsten Völkerschaften nicht verzeichnet werden konnten. Dazu fehlt auf diesem Blatte auch das für die Bestimmung der Wohnsitze so wichtige Terrain. Auf Tab. XVI „Gallia" sehen wir zwar einen Teil Germaniens, aber nur die südwestlichste Ecke und auch hier fehlen die wichtigsten Namen, wie z. B. die der Chatten, Marser u. a. m. Von Nebenkarten wäre die Zugabe einer herodotischen und einer ptolemäischen Welttafel wichtiger gewesen als manche andere, die wir im Atlas finden. — Hinsichtlich der technischen Ausführung läfst das Werk nichts zu wünschen übrig, die einzelnen Blätter sind durchaus ansprechende Bilder, die dem ästhetischen Gefühle voll genügen, die Schrift ist, zumal nirgends Überladung störend einwirkt, klar und deutlich, und das Terrain tritt markig und plastisch hervor. Dagegen haben wir noch folgende Ausstellungen zu machen.

Auf Blatt 3 sind neben den späteren griechischen teilweise auch die alten ägyptischen Ortsnamen mit angegeben, gewifs eine recht dankenswerte Beigabe, nur wäre nach dem Vorgange Kieperts zu wünschen gewesen, dafs griechische und ägyptische Namen durch verschiedene Schriftarten auseinander gehalten wären. — Auf dem Nebenkärtchen zu Blatt 4 „Gaugamela et Arbela" sehen wir die Stadt Ninus auf dem rechten Tigrisufer angegeben und unter dem Namen Ninus in Parenthese den von Mosul. Das mufs doch die falsche Ansicht erwecken, als habe das auf dem linken Tigrisufer gelegene Ninus die Stelle des heutigen Mosul eingenommen. — Auf Blatt 5 mufste das persische Reich bis zum alten Indus reichen, auch bildete die östliche Grenze des makedonischen Reiches Alexanders nicht der Zadadres, sondern der Hyphasis, der früher fast auf seiner ganzen Länge parallel mit dem Zadadres nach Südwesten flofs, sich aber nicht wie hier angegeben und wie dies allerdings heutzutage der Fall ist, bereits nach kurzem Oberlaufe in den Zadadres ergofs. Die heutigen Flufs- und Küstenverhältnisse sind überhaupt mehrfach fälschlich auf das Altertum übertragen worden; so z. B. auch auf Blatt 18 an der Küste des Mittelmeeres bei Pisae und an der Mündung des Umbra (sic!), so im Mündungsgebiet des Po und der venetianischen

Küstenflüsse, deren Läufe sich ja seit zweitausend Jahren ganz verändert haben, so dafs beispielsweise Tarvisium (Treviso) am Plavis (Piave) lag und nicht, wie jetzt und wie hier angegeben, meilenweit davon.[1]) — Auf Blatt 13 (Roma imperatoria) ist die heutige Porta Nomentana angegeben, nicht die alte, welche etwas östlicher, mehr an das Prätorianerlager heran lag. Auch nimmt sich auf einer Karte mit lateinischer Nomenklatur und erklärendem Text die italienische Bezeichnung „porta chiusa" südlich der Castra Praetoria eigentümlich aus. — Auf Blatt 14 und 15 vermissen wir die Zeitangabe für die politische Konstellation des Dargestellten. — Schliefslich sei noch verschiedener Unfolgerichtigkeiten gedacht, die sich besonders in der Schreibweise der Namen eingeschlichen haben. So lesen wir auf den verschiedenen Blättern je auf einem und demselben Blatte griechische und lateinische Schreibart durcheinander, wie Chios, Samos, Paphos neben Tyrus, Miletus, Aradus u. s. w. u. s. w. Auch das dürfte zu den Inkonsequenzen gehören, dafs auf Blatt 16 unter einzelne alte Ortsnamen die gegenwärtigen, wie Winterthur, Metz u. s. w. in Paranthese gesetzt sind, bei der Mehrzahl aber nicht, und zwar gerade vielfach bei solchen nicht, wo wie bei Argentoratum der moderne Name vom antiken abweicht, so dafs es also im Interesse des Schülers gerade wünschenswert gewesen wäre, das Prinzip, wenn einmal angenommen, auch durchzuführen. — Schliefslich sei noch bemerkt, dafs wir der Deutlichkeit wegen einer Namenbeschränkung gerne zustimmen, dafs wir aber trotzalledem in einem solchen Falle wie hier auf Blatt 14 bei Mauretanien, wo nur eine einzige Stadt des Innern verzeichnet ist, also Platz genug zur Verfügung stand, eine solche wichtige Stadt wie Volubilis vermissen. Im ganzen geht unser Urteil dahin, dafs der van Kampensche Atlas sich den bereits vorhandenen vorzüglichen historischen Schulatlanten in nicht unwürdiger Weise anreiht, ohne dafs wir in ihm gerade einen Fortschritt zu erkennen vermögen.

Leipzig. Carl Wolf.

Debes, Kirchhoff und Kropatscheck, Schulatlas für die Oberklassen höherer Lehranstalten. Leipzig, H. Wagner und Debes, 1884. Geh. 5 M., geb. 5,80 M.

Es ist eine erfreuliche Erscheinung, wie auf dem Gebiete der Schulgeographie alle Kräfte sich regen, dem verhältnismäfsig jungen Lehrgegenstande die entsprechenden Lehrmittel zu verschaffen. Fast zahllos sind die Schulatlanten, und jeder neu erscheinende hat ja meist auch irgendeinen Vorzug vor den andern,

[1]) Vergl. hierüber die vorzügliche Abhandlung von E. Reyer „Änderungen der venezianischen und toskanischen Alluvialgebiete in historischer Zeit (in der „Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin" Bd. 17, Heft 2. Berlin 1882).

nur freilich zu häufig auch neue oder alte Fehler. Waren früher Liechtenstern und Lange, von Sydow und etwa auch Adami-Kiepert die in den höheren Schulen herrschenden, so sind diese in neuerer Zeit fast verdrängt worden, vornehmlich durch die grofse Zahl der viel billigeren Atlanten. Unter diesen ist nach des Ref. Überzeugung der „Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen in 31 Karten" von E. Debes bei weitem der beste. Die Klarheit der meisten Karten und die konsequent durchgeführte Beschränkung des Stoffes machen ihn zu einem vorzüglichen Unterrichtsmittel. Nur wäre eine selbständige gute Alpenkarte und vielleicht ein Blatt zur methodischen Unterweisung im Kartenlesen, wie es einige neuere Atlanten enthalten, erwünscht. Im übrigen ist durch diesen Atlas für die mittlere Unterrichtsstufe gesorgt. Für die obere will dies der vor kurzem erschienene „grofse Debes" thun. Bürgen selbstverständlich nun auch schon die Namen der beiden Mitherausgeber, Kirchhoff und Kropatscheck, für die Vortrefflichkeit des Werkes, so möchte Referent es doch nicht unterlassen, seiner Freude über dasselbe auch öffentlich Ausdruck zu geben. Gleich beim ersten Durchblättern desselben schien mir lange Erstrebtes erreicht, und je mehr ich mich in das schöne Werk vertiefte, desto mehr Vorzüge desselben fanden sich. Es ist zweifellos in diesem Atlas etwas geschaffen, das dem geographischen Unterrichte die allerbeste Förderung bringen wird. Wie das Erscheinen der Schulgeographie von Kirchhoff eine That war, die ja freilich nicht den Strom neuer Leitfäden hemmen wird, die aber zu beachten keiner wird umhin können, und die der Mafsstab vorläufig bleiben wird, mit dem neue Schulgeographieen zu messen sind, so ist sicherlich mit dem Erscheinen dieses vorliegenden Atlas auf dem Gebiete der Schulatlanten ein neuer Abschnitt eingetreten.

Es liegt nahe, diesen „grofsen Debes" zu vergleichen mit zwei andern Atlanten, die, wie er, für die höheren Klassen bestimmt und, wie er, auch der Länder- und Völker-Statistik einen grofsen Raum gewähren. Es sind dies der schon vor einigen Jahren erschienene „Gymnasial- und Realschulatlas" von Andree-Putzger (Velhagen und Klasing) und der neuerdings von dem Westermannschen Verlage veröffentlichte „Schulatlas über alle Teile der Erde" von C. Diercke und E. Gaebler. Allen dreien gemeisam ist die strenge Durchführung des Meridians von Greenwich. Sie entsprechen sonach der fast einstimmig angenommenen These des jüngsten Geographentages. Während der „kleine" und „mittlere Debes" noch nach dem Meridian von Ferro zählten, weist der „grofse" hierin also einen Fortschritt auf. Gemeinsam ist allen drei Atlanten weiter, wie schon angedeutet, die Rücksicht auf die Statistik der Völker- und Naturverhältnisse. Ohne eine solche Rücksichtnahme ist heute ein fruchtbarer Unterricht in der Geographie auch nicht mehr denkbar. Auf diesem Gebiete

findet dann erst die Berührung mit der Geschichte statt. Und nicht blofs Völker- und Religonskarten, auch Vegetationskarten, die graphische Darstellung der Verbreitung der wichtigsten Tiere, Isothermen- und Regenkarten u. s. w., vor allen auch geologische Übersichten, gehören zu diesen Erfordernissen. Vielleicht hönnte man einige von den aus Supans physischer Erdkunde in den grofsen Debes aufgenommenen Karten entbehren, auf Gymnasien wenigstens dürfte man schwerlich die Linien jährlicher Wärmeschwankungen, sowie die Verteilung des Luftdruckes näher berücksichtigen können; da sie aber einmal darin enthalten, so werden sie doch sicherlich jedem Lehrer angenehm sein. Gleichen sich die drei erwähnten Atlanten somit in dem, wie sie ihre Aufgabe erfafst haben, so übertrifft doch Debes die Konkurrenten sowohl an Zahl der Blätter zur physikalischen Statistik, als auch in der Präzision und in der fast durchsichtigen Klarheit der Zeichnung. Man vergleiche Blatt 13 und 14 im Debes mit den entsprechenden Blättern bei Diercke und Gaebler S. 9 und Andree-Putzger S. 8, und man wird dieses Urteil bestätigt finden. Immerhin mag zugegeben werden, dafs Andree-Putzger das Verdienst in Anspruch nehmen darf, der erste Schulatlas gewesen zu sein, der diesen statistischen Stoff für den Unterricht dargeboten, in der That hat ihn der Debessche Atlas jetzt überholt. Dem Westermannschen Atlas wieder ist ein anderes Verdienst eigen. Er bringt nämlich neben seinen 54 Hauptkarten auf 138 Kartons besonders interessante, topographisch oder politisch wichtige Verhältnisse zur Darstellung. Schon um dieser Nebenkärtchen willen, deren erste 18 dem Verständnis der Kartographie gewidmet sind, ist Referenten persönlich dieser Atlas ein sehr brauchbarer geworden. Im übrigen aber, also in der Hauptsache, reicht auch dieser Atlas weder in der Zeichnung, noch in der Ausführung an den grofsen Debes heran. Schon die durchweg, bei allen Küsten, zur Darstellung gekommene Flachsee ist ein grofser Vorzug desselben. Sodann giebt Debes auch bei seinen politischen Übersichten die Gebirge an, natürlich ohne ihre Namen. Man erlangt dadurch ein viel besseres Bild auch der politischen Gestaltung. Keine einzige Karte enthält dieser Atlas, auf der das Auge nicht gern verweilte. Nirgends finden sich grelle Farben, wie z. B. auf S. 28 und 30 im Andree-Putzger. Und dann hier welche Namenfülle! Fast leere Karten und auf diesen der Druck klar und schön, so präsentiert sich uns überall der grofse Debes. Kein Blatt ist da instruktiver als Norddeutschland im Diercke-Gaebler S. 39 und No. 50 im Debes. Hier ist Ernst gemacht mit der physikalischen Karte, hier ist keine Stadt, keine Kunststrafse verzeichnet, aber das Gesamtbild so klar und bestimmt, dafs es sich dem Gedächtnisse einprägen mufs. Und schliefslich die Alpenkarte. Sie ist das Schönste, was Referent an Schulkarten bisher gesehen. Ihr gegenüber treten die analogen Karten sämtlicher bisheriger Schulatlanten in den Hintergrund. Sie

ist es, die in der That schon allein den Dank aller Geographielehrer verdient. — Zuletzt noch ein Wort über das Äufserlichste, über das Format. Auch hier mufs Referent gestehen, dafs ein aufserordentlich glücklicher Griff der Herausgeber dem „grofsen Debes“ zu einem Format verholfen, dem man es garnicht ansieht, wie grofse Blätter es in sich birgt; es ist durchaus praktisch und handlich. Dagegen dürfte schon durch sein völlig verfehltes Format Diercke-Gaebler als eigentlicher Schulatlas undenkbar sein. Überdies ist der Preis der beiden Atlanten (ungebunden 5 M.) der gleiche. Wo man deshalb vor eine Entscheidung zwischen beiden gestellt ist, da wird diese nur zu Gunsten des „grofsen Debes“ ausfallen können; möchte er in recht vielen Schulen ein wirklicher Schulatlas werden.

Stendal. Th. Prenzel.

---

1) Bail, Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. Mineralogie nebst einem leicht fafslichen Überblick über die Entstehung und Entwickelung der Erdrinde nach den neuesten Anschauungen. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten und 3 Steindrucktafeln mit Krystallnetzen. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland), 1884. 1,10 M.

Während die Schulbuchlitteratur an Leitfäden, Grundrissen etc. der Zoologie und Botanik überaus reich ist, so fehlte es bisher an einem guten Lehrbuche der Mineralogie, namentlich für den Unterricht in diesem Fache auf Gymnasien. Der vorliegende Leitfaden füllt diese Lücke in ausgezeichneter Weise aus. Derselbe schliefst sich eng an den Gang an, welcher für die höheren Schulen Preufsens durch die Lehrpläne vom 31. März 1882 vorgezeichnet ist. Daher beginnt der Verfasser weder mit einer allgemeinen Kennzeichenlehre, noch behandelt er die Mineralien in systematischer Reihenfolge, sondern er geht von dem Nächstliegenden und Einzelnen zu dem Fernen und Allgemeinen über. Das Büchlein (106 Seiten) behandelt die wichtigsten Mineralien, die so gewählt sind, dafs sich Schritt für Schritt aus ihrer Betrachtung das Verständnis der allgemeinen Begriffe entwickelt. Da dieser Leitfaden für Schüler bestimmt ist, denen physikalische und chemische Kenntnisse noch abgehen, so hat sich der Verfasser genötigt gesehen, durch einfache Versuche die wichtigsten physikalischen und chemischen Kennzeichen der Mineralien zu erläutern; er versäumt aber auch nicht, dem Schüler einen Einblick in die Entstehungsweise der anorganischen Naturprodukte zu gewähren. Bei der Betrachtung der Metalle können dem Schüler auch die Veränderungen vorgeführt werden, welche diese Körper beim Erhitzen an der Luft erleiden. Durch diese Versuche kann auf den in der Untersekunda beginnenden chemischen Unterricht vorbereitet werden. Die zweite Abteilung des Heftes gibt eine Schilderung der Entstehung und Entwickelung der Erdrinde, also einen Abrifs der Geologie. — Ich habe diesen Leitfaden sorgfältig geprüft und kann seine Einführung in Gymnasien nicht warm genug empfehlen.

2) Baumhauer, Kurzes Lehrbuch der Mineralogie (einschliefslich Petrographie) zum Gebrauch an höheren Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Mit 179 in den Text gedruckten Holzschnitten und einer lithographierten Tafel. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1884. 2,20 M.

Dieses Lehrbuch steht etwa auf der Stufe des Hornsteinschen Lehrbuches der Mineralogie. Die Krystallographie hat eine ausführliche und ausgezeichnete Darstellung erfahren. Dasselbe läfst sich auch von den die physikalischen und chemischen Eigenschaften der Mineralien behandelnden Abschnitten sagen. Die Ätzfiguren sind für ein Schulbuch zu ausführlich behandelt. In der speziellen Mineralogie werden nur die wichtigsten Mineralien vorgeführt. Der Verfasser hat sich in der Gruppierung der Mineralien dem von Zirkel in der neuen Bearbeitung der Elemente der Mineralogie von Naumann durchgeführten mineralogischen System angeschlossen. Der Verfasser scheint sich überhaupt die Elemente der Mineralogie von Naumann-Zirkel als Muster vorgehalten zu haben. Daran thut er recht; allein er hätte doch nicht versäumen sollen, einiges von Tschermaks Behandlungsweise der Mineralogie in ein Schulbuch aufzunehmen. Betrachtungen über Lagerungslehre und Entwickelungslehre der Mineralien (s. Tschermak, Lehrbuch der Mineralogie, Wien 1884) sollten auch in keinem Schulbuche fehlen, zumal wenn nicht noch ein besonderes Lehrbuch der Geologie eingeführt ist. Ich bin der Ansicht, dafs die Mineralogie nicht nur die Mineralien nach ihren Krystallformen, physikalischen und chemischen Eigenschaften und nach ihrem Vorkommen zu beschreiben hat, sondern dafs sie auch die Umwandlungsprozesse im Mineralreiche verfolgen mufs. Gerade hierdurch wird das Interesse der Schüler für die Mineralogie geweckt. In dem der Petrographie gewidmeten Kapitel werden nur die wichtigsten Gesteine beschrieben. Über deren Entstehung wird gar nichts und über die Lagerung nur sehr wenig mitgeteilt. Da der mineralogische Unterricht in Gymnasien nur bis zur Obertertia reicht, so dürfte das vorliegende Lehrbuch für diese Schulen zu umfangreich sein. Um so geeigneter ist es aber als Lehrbuch für Realgymnasien und kann sogar Studenten als Leitfaden bei Vorlesungen über Mineralogie dienen.

Leipzig. F. Traumüller.

Ernst Bardey, Zur Formation quadratischer Gleichungen. Leipzig, Teubner, 1884. VIII u. 390 S. 7,60 M.

Wie auf dem Gebiete der Industrie die Arbeitsteilung immer weiter um sich gegriffen hat und zahlreiche Fabriken sich nur mit der Anfertigung ganz spezieller Gegenstände beschäftigen, wodurch nicht nur eine stark fortschreitende Vervollkommnung der einzelnen Teile, sondern schliefslich auch des Ganzen erreicht wird, so findet auch auf dem Gebiete der Wissenschaften heute eine ähnliche Arbeitsteilung statt; wir brauchen nur an die sich immer mehr vergröfsernde Anzahl der Spezialärzte zu erinnern.

Und Ähnliches sehen wir auch in der pädagogischen Litteratur. Diese allgemeine Bemerkung drängte sich uns unwillkürlich bei dem vorstehenden Werke des Verf. auf. E. Bardey hat das Fach der algebraischen Gleichungen und namentlich das der quadratischen zu seinem speziellen Studium erwählt, und wie er in seinem gröſseren im Jahre 1868 erschienenen und seitdem bereits in dritter Auflage herausgekommenen Werke, auf welches wir damals unsere Fachkollegen aufmerksam zu machen uns beeilten, die mathematische Lehrerwelt mit den Resultaten dieser Studien erfreut und dadurch einen recht erheblichen Einfluſs auf die Handhabung des mathematischen Unterrichtes in diesem Gebiete ausgeübt hat, so bringt er in dem neuen Werke eine Fortsetzung jener Studien unter ganz neuen Gesichtspunkten. Durch einen kleinen Auszug, den er in der Hoffmannschen Zeitschrift hat erscheinen lassen, hat er bereits unsere Fachkollegen darauf vorbereitet und wird sie begierig gemacht haben, dies neue Werk von ihm kennen zu lernen, durch welches er zugleich den Beweis liefert, wie ungerecht diejenigen urteilen, welche aus einer besonderen und sehr natürlichen Vorliebe für die geometrischen Konstruktionsaufgaben mit einer gewissen Geringschätzung auf das arithmetische oder algebraische Pensum der höheren Lehranstalten herabsehen und demselben den Vorwurf einer vorzugsweise mechanischen Beschäftigung machen. Die vielfach neuen Gedanken, die der Verf. in dem Buche entwickelt, die zahlreichen Fragen, die er über den Zusammenhang von Gleichung und Lösung aufwirft und beantwortet, werden Zeugnis davon geben, daſs es auch auf diesem Gebiete nicht an anregenden Betrachtungen sehr allgemeiner Art fehlt, die wohl geeignet sind, die geistige Bildung unserer Jugend zu fördern und sie zu weiteren Studien anzureizen.

Schon die ganze Aufgabe, die sich der Verf. in diesem Buche gestellt hat, ist eigentümlicher Art. Handelt es sich gewöhnlich darum, eine Anleitung zur Lösung von gestellten Aufgaben zu bieten, so ist umgekehrt sein ganzes Buch darauf berechnet, zu lehren, wie man Aufgaben stellt, die zu zierlichen Resultaten führen und selbst durch ihre Form den Sinn für Symmetrie, Gesetzmäſsigkeit und Allgemeinheit anregen, die also weit entfernt, einen tötenden Mechanismus zu fördern, dazu auffordern, auf Grund jener Symmetrie eigen ersonnene Richtwege einzuschlagen und mit Umsicht gewisse Vereinfachungen vorzunehmen, auch aus der Gestalt der Gleichung selbst Schlüsse auf die Form der Lösung zu ziehen. Der Verf. läſst uns also gewissermaſsen in seine geistige Werkstatt blicken, aus der die „algebraischen Gleichungen“ hervorgegangen sind. Daher steht dies neue Werk im innigsten Zusammenhange mit seinen algebraischen Gleichungen. Dies giebt sich zunächst dadurch kund, daſs er im Anfange jedes Abschnittes eine Reihe der von ihm in dem früheren Werke gestellten Aufgaben ähnlichen Charakters aufführt, zeigt, daſs sie nicht durch Zufall gefunden sind, sondern daſs und wie sie nach

stimmten Gesetzen gebildet sind, und lehrt, wie man nach diesen selgen Prinzipien eine unendliche Menge anderer ähnlicher Gleichungen rselben allgemeinen einfachen Gestalt mit einfachen Lösungen lden könne. Anderseits setzt er an vielen Stellen die lehrreichen iseinandersetzungen voraus, welche er in seinen „algebraischen eichungen" bereits an die Lösung der Gleichungen angeknüpft hat.

Das mächtige Hülfsmittel, welches er verwendet, ist das von m als symmetrische Addition bezeichnete, auf welches er reits in seinen algebraischen Gleichungen hingewiesen, und elches seitdem eine so überaus vielfache Anwendung in dem treffenden Unterrichte gefunden hat, weil es sich in der That s ein äufserst fruchtbares Prinzip erwiesen hat. Die einfachsten ille waren ja längst seit Euklid bekannt und fanden hin und r Anwendung; aber in der Allgemeinheit, in welcher es vom rf. aufgestellt ist, und in der ausgedehnten Benutzung deslben, von der er in seinem neuen Buche überraschende Beispiele ebt, ist ihm wohl niemand vorangegangen. Eine andre Eigenmlichkeit des Verfs., die auch bereits aus seinen algebraischen leichungen bekannt ist, besteht darin, dafs er die Lösung der stellten Gleichungen in bisher ungewöhnlichen Formen giebt, die heinbar umständlich, aber wegen ihrer Symmetrie und wisser Eigenschaften zur weiteren Verwendung für bestimmte wecke sich ganz besonders geeignet erweisen. Pflegte man üher der Lösung die Form zu geben, dafs man den Nenner tional machte, und kannte man kaum eine andre Darstellung, lehrt der Verf., indem er die Lösung der symmetrischen leichung des 4. Grades mit 2 Unbekannten mittelst der Hülfsröfsen $u = \frac{x^2+y^2}{xy}$, und $t = \sqrt{\frac{x+y}{x-y}}$ vollzieht, dieses t auf nendlich verschiedene Arten darzustellen, und zwar so, dafs jede ieser Darstellungen dem Zwecke einer zweiten aufgestellten leichung sich leicht fügt.

Der Gang, den der Verf. im allgemeinen einschlägt, ist nun er, dafs er sowohl die allgemeine Form der gesuchten quadraschen Gleichung als auch ihre Lösung, die gewöhnlich als uadratwurzel erscheint, also einer reinen quadratischen Gleichung ngehört, als gegeben ansieht und nun Gleichungen von der angegebenen Form bilden lehrt, die zu der gegebenen Lösung ihren. So erreicht er beides, dafs sowohl die aufgestellte leichung als auch die Lösung derselben eine ansprechende nfache oder wenigstens symmetrische Form haben. Den Schlüssel ir die Lösung dieser Aufgabe, die er sich gestellt hat, d. h. für ie Bildung solcher Gleichungen, hat der Verf. nun in den ymmetrischen Gleichungen 4. Grades mit 2 Unbekannten und den oben erwähnten verschiedenartigen Darstellungen des Vertes von $t = \sqrt{\frac{x+y}{x-y}}$ gefunden. — Um daher später nicht

durch Besprechung der sich immer wiederholenden Operationen unterbrochen zu werden, hat der Verf. in einer allgemeinen Einleitung in drei Absätzen die Erläuterung dieser Operationen vorausgeschickt, deren feste geschickte Anordnung ihm später die trefflichsten Dienste leistet. Die beiden ersten sind eben die, welche er früher unter dem Namen der symmetrischen Addition zusammenfafste. Er unterscheidet aber jetzt 1. die symmetrische Addition und Subtraktion, 2. den Korrespondenzsatz, je nachdem er die Glieder desselben Quotienten unter sich oder die gleichstelligen Glieder zweier gleicher miteinander verbindet. Diese letztere Verbindung ist besonders wichtig weil man auf diesem Wege stets gleiche Quotienten erhält, die auch zugleich die Aussonderung eines Quotienten als Faktor gestatten. Man erhält namlich aus $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$, auch die ihm gleichwertigen Quotienten $\frac{am + cn}{bm + dn}$ und $\frac{a}{d} \cdot \frac{dp + cq}{bp + aq}$. Der dritte Abschnitt der Einleitung giebt die allgemeine Lösung der eben erwähnten symmetrischen Gleichungen 4. Grades, und die verschiedenen Darstellungen von t und die Eigentümlichkeit jeder derselben, die teils als Quadratwurzeln, teils als vierte Wurzeln erscheinen. Nach dieser Einleitung geht nun der Verf. zu den verschiedenen Formen der Gleichungen über, die wir hier kurz aufführen wollen: $AC = B^2$, $A^2 + B^2 = C^2$, $A^2 + B^2 = C^2 + D^2$, $\frac{A}{B} = \frac{C}{D}$, $\frac{A}{B} = \frac{a}{b} \cdot \frac{C}{D}$, $\frac{A}{B} = \frac{\mu a + \nu b}{\mu_1 a + \nu_1 b} \cdot \frac{C}{D}$, $\left(\frac{A}{B}\right)^2 = \frac{C}{D}$, $\frac{A}{B} = \left(\frac{\mu a + \nu b}{\mu_1 a + \nu_1 b}\right)^2 \frac{C}{D}$, $\frac{A}{B} \cdot \frac{C}{D} = \frac{E}{F}$, $\frac{A^2 + B^2}{C^2 + D^2} = \frac{E}{F}$, $\frac{A}{B} + \frac{C}{D} = \frac{E}{F}$, $\sqrt{A} + \sqrt{B} = \sqrt{C}$, $\frac{\sqrt{A} + \sqrt{B}}{\sqrt{A} - \sqrt{B}} = \frac{C}{D}$, oder $= \sqrt{\frac{C}{D}}$,

$$\frac{\sqrt{A} + \sqrt{B} + \sqrt{C}}{\sqrt{A} + \sqrt{B} - \sqrt{C}} = \sqrt{\frac{D}{E}} \text{ oder } = \sqrt[4]{\frac{D}{E}}.$$

Hierin bedeuten die Symbole A, B, C u. s. w. stets Ausdrücke von der Form $\alpha a + \beta b + \gamma x$, wo α, β, γ bestimmte Zahlenwerte sind. Die Lösungen sind fast stets Quadratwurzeln, so dafs die Gleichungen reine quadratische Gleichungen sind. Doch finden sich auch einige Beispiele für gemischte quadratische Gleichungen, deren Wurzeln dann als rational angenommen und zunächst als a und b aufgeführt werden, indem der Verf. mit Recht bemerkt, dafs statt a und b beliebige andre zusammengesetzte Werte eingesetzt werden können. Dennoch scheint diese stets ausschliefsliche Berücksichtigung reiner quadratischer Gleichungen die unmittelbare Verwendung des Buches im Unterricht sehr erheblich einzuschränken, da die reinen quadratischen Gleichungen doch nur eine verhältnismäfsig untergeordnete Rolle spielen. Aber es scheint doch nur so; es wundert uns aber allerdings, dafs der

Verf., dem dies gewifs nicht entgangen ist, nicht durch eine einfache Bemerkung darauf aufmerksam gemacht hat, dafs aus jeder der von ihm aufgestellten reinen quadratischen Gleichungen sich sofort durch Einführung einer andern Unbekannten eine gemischte Gleichung darstellen läfst, deren Wurzeln denselben irrationalen Teil enthalten. Hat man z. B. $\frac{5a+b+x}{5b+a-x}=\frac{a}{b}\cdot\frac{a-7b+x}{b-7a+x}$ mit der Lösung $x=\sqrt{a^2+34ab+b^2}$, so erhält man, indem man $y=a+b+x$ setzt, $\frac{4a+y}{6b+2a-y}=\frac{a}{b}\cdot\frac{y-8b}{y-8a}$, also eine gemischte quadratische Gleichung, deren Wurzeln

$$a+b+\sqrt{a^2+34ab+b^2}$$

sind. — In dem letzten Teile von S. 327–90 lehrt dann der Verf. die Bildung kubischer, biquadratischer Gleichungen und zum Schlufs auch Gleichungen des 5. Grades, die eine der oben angegebenen oder analoge Formen haben und deren Wurzeln zwei einfache Quadratwurzeln sind, während die übrigen Wurzeln einfache rationale Werte haben.

Besonders interessant und lehrreich sind die Betrachtungen, welche der Verf. an die Ableitung der Gleichungen knüpft, da dieselben den Zusammenhang der verschiedenartigen Gleichungen teils unter sich, teils mit ihren Lösungen darlegen und zu den fruchtbarsten Bemerkungen Veranlassung geben. Wir führen einige der vom Verf. aufgestellten und beantworteten Fragen an: Wie transformiert man eine Gleichung von der Form $AC=B^2$ in eine andre von derselben Form und derselben Lösung? Man erhält durch korrespondierende Addition und den Korrespondenzsatz: $(Am^2+Bmn+Cn^2)(Ap^2+2Bpq+Cq^2)=(Amp+B(np+mq)+Cnq)^2$. — Wie findet man eine symmetrische Gleichung 4. Grades, welche auf eine Gleichung der gegebenen Form mit gegebener Lösung führt? Auch hier lassen sich unendlich viele Gleichungen der verlangten Art finden; man kann aber auch unter ihnen diejenige suchen, welche direkt eine gegebene quadratische Gleichung liefert. — Sind nun die Erörterungen an sich interessant, so lehrt doch der Verf. auch, wie man ohne Hülfe der symmetrischen Gleichungen 4. Grades Gleichungen der verlangten Art und der vorgeschriebenen Lösung unmittelbar und leicht ableiten kann. — Wie kann man aus einer Gleichung $\frac{A}{B}=\frac{C}{D}$ eine Gleichung von der Form $A_1 C_1 = B_1{}^2$ bilden? Auch hier bietet der Korrespondenzsatz durch Einführung willkürlicher Gröfsen, die man nachträglich bestimmt, das leichte Mittel, der Aufgabe auf unzählige Arten zu genügen. — Wir haben hier einiges angedeutet, was der Verf. behandelt hat und wie er dabei zu Werke gegangen ist. Die allgemeinen Betrachtungen werden durch zahlreiche Beispiele hinreichend erläutert, und das ist für den ersten Grund legenden Abschnitt sehr erwünscht; später aber will es

uns oft bedünken, als ob der Verf. in dieser Beziehung zu viel gethan, durch die Aufführung massenhafter, sich aus den allgemeinen Formeln leicht ergebender Beispiele einen grofsen Platz in Anspruch genommen, sich auch von unnötigen Wiederholungen in den Auseinandersetzungen nicht frei gehalten hätte, so dafs das Buch eine Ausdehnnng und demgemäfs auch einen unerwünscht hohen Preis erhalten hat, die nicht ganz im Verhältnis zu dem wirklichen Inhalt des Buches stehen. — Die Ausstattung ist die bekannte, vortreffliche der berühmten Firma; der Druck dagegen könnte wohl korrekter sein. So lesen wir auf S. 40 Z. 8. $5a - 3b + r$ st. $5a - 3b - r$, $3a + 5b + r$ st. $3a + 3b + r$, Z. 7 v. u. $x - a + b$ st. $r - a + b$, und Z. 2 v. u. — st. =. Das ist freilich eine besonders unglückliche Seite, aber es finden sich auch sonst zahlreiche Druckfehler.

Wir haben in der Anzeige der algebraischen Gleichungen des Verf.s (in dies. Z. 1880 S. 844) unser Urteil über dasselbe dahin ausgesprochen: gerade ein solches Buch scheint uns für die Lehrer an Gymnasien und Realschulen zur eignen Förderung und zur Belebung des Unterrichts geeignet wie wenige. Wir dürfen dieses Urteil über die neue Arbeit wiederholen; es ist durch die mannigfachen neuen Gesichtspunkte, die es bietet, durch die überaus fruchtbaren Prinzipien, auf denen es beruht, für das Gebiet der quadratischen Gleichungen, welches mit Recht einen breiten Platz auf unseren höheren Lehranstalten einnimmt, von aufserordentlichem Werte, und wenn bei einer früheren Streitfrage der Herausgeber der mathematischen Zeitschrift den Wunsch ausgesprochen hat, es möge jeder der beiden Streitenden durch Stellung und Lösung von Aufgaben die Vorzüge seiner Methode nachweisen, so hat der Verf. durch dieses sein Buch gezeigt, auf welchem Wege wirklich das Pensum der quadratischen Gleichungen auf den höheren Lehranstalten eine fruchtbare Behandlung und Erweiterung erfahren kann. Denn wenn ein Rezensent gesagt hat: der Verf. besitzt eine wahrhaft staunenswerte Virtuosität in der Aufstellung von Gleichungen, ein Urteil, welches gewifs alle Fachkollegen, die von seinen algebraischen Gleichungen Kenntnis genommen — und wer hätte dies nicht? — als vollkommen gerechtfertigt anerkennen werden, so hat uns in dem gegenwärtigen Werke der H. Verf. das Geheimnis dieser Virtuosität enthüllt und somit jeden einzelnen unter uns in den Stand gesetzt, sich eine ähnliche Virtuosität zu erwerben.

Inzwischen ist die 11. Aufl. der bekannten Aufgabensammlung des Verf.s erschienen, welcher er einen neuen Abschnitt: „Graphische Darstellungen“ als Anhang 5 zugefügt hat, um das Zeichnen von Curven aus Abscissen und Ordinaten nach aufgestellten Gleichungen zu lehren. Es sollte, sagt der Verf. mit Recht, aus den oberen Klassen kein Schüler entlassen werden, der mit den hierher gehörigen Aufgaben nicht leidlich vertraut ist.

Züllichau. W. Erler.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

10. Generalversammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Schulen der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck.

Nach dem in Hersfeld auf der 9. Generalversammlung gefafsten Beschlusse wurde am 21. Mai d. J. die 10. in Diez an der Lahn abgehalten. Ungefähr 140 Teilnehmer hatten sich gröfseren Teils schon am Abend vorher eingefunden; die Beteiligung war also, da der Verein ungefähr 370 Mitglieder zählt, eine gute. Als Ehrengäste hatten sich auf der Versammlung eingefunden Dr. Lahmeyer, Provinzialschulrat in Kassel, Dr. Höpfner und Dr. Voigt, Provinzialschulräte in Koblenz, Gymnasialdirektor Dr. Schiller aus Giefsen und der Kommandeur der nahe bei Diez gelegenen Oraniensteiner Kadettenschule. Nachdem der Vorsitzende, Rektor Chun, die Versammlung begrüfst und eine kurze Übersicht über die Geschichte des Diezer Realprogymnasiums gegeben, erklärte er die Versammlung für eröffnet. Da Direktor Goebel aus Fulda aus Gesundheitsrücksichten seinen Vortrag über die Unentbehrlichkeit des Unterrichts im Mittelhochdeutschen hatte absagen müssen, so eröffnete Professor Dr. Noll aus Frankfurt die Reihe der Vorträge; er spricht über „die Schwerpunkte des naturkundlichen (zoologisch-botanischen) Unterrichts". Als man den beschreibenden Naturwissenschaften einen Platz unter den Lehrgegenständen der Schule gönnte, da sah man nach Nutzen und Schaden der Organismen und suchte Wunderbares und Unverstandenes, um die Güte und Allmacht des Schöpfers daran zu preisen; Phantasie und Aberglauben schmückten vieles aus; aufserdem lieferte die Naturgeschichte unterhaltenden und belustigenden Stoff; noch vielen wird Raffs Naturgeschichte in der Erinnerung sein, in der manche Tiere oft selbst ihre höchst merkwürdigen Geschichten erzählen; an diese schliefst sich nun die teleologische Auffassung, welche endlich verdrängt wird, nachdem sich die systematische, von Linné begründete Richtung in der Schule Bahn gebrochen. Pflanzen und Tiere werden nach ihren Merkmalen beschrieben und bestimmt, Lüben hat sich mit der Einführung dieser Richtung in die Schulen unzweifelhaft Verdienste erworben. Dieser „beschreibenden Naturwissenschaft" ist nun der Stoff ein Gegenstand für die Verstandesthätigkeit geworden. Grofsenteils aber verhalf dieser Richtung zu ihrer Ausbreitung die Art, wie Lüben den Lehrstoff sauber zum bequemen Gebrauch zurechtgelegt hat.

Nachdem Linné sein System aufgebaut, folgte durch Cuvier eine geistvolle Begründung der vergleichenden Anatomie; kein gröfserer Fortschritt in der Erkenntnis vom Bau des tierischen Körpers ist seit Aristoteles ge-

schehen. Die Entwickelungsgeschichte, die E. v. Baer heranzieht, bringt vielfache Bestätigung von Cuviers Anschauungen, erweitert sie und bringt die Dinge in anderen Zusammenhang. Zuletzt lehrt die Physiologie auch den Lebensprozeſs wenigstens in den groſsen Zügen verstehen, nicht weniger im Gebiete der Botanik als in dem der Zoologie. Die Schule muſs sich nach ihren Kräften die in der Wissenschaft gewonnenen Resultate aneignen und für die Ausbildung des jugendlichen Geistes nutzbringend verwerten. Und ein Fortschritt ist in der Behandlung des Unterrichts eingetreten. Vielfach legt man auf eingehende Beschreibung der äuſseren Form von Schnäbeln und Füſsen der Vögel u. dergl. groſsen Wert; so gilt Morphologie noch vielfach für die naturgemäſse Vorstufe des Unterrichts in der Botanik. Nichts ist der Wertschätzung dieses Unterrichts hinderlicher gewesen als diese tote, in der Betrachtung der äuſseren Form sich genügende Formenlehre. Anderseits wird vielfach die Kenntnis einer möglichst groſsen Anzahl von Tieren und Pflanzen nach Namen und Aussehen verlangt. Übungen im Bestimmen nehmen dabei viel Zeit weg. Vielen ist das System die Hauptsache geworden. Und was ist ein System? Frei hat die Natur gearbeitet, kennt nicht Art und Gattung, nur Individuen. Ein Hilfsmittel zur Orientierung unter der bedrückenden Menge der Formen, ein künstlich aufgebautes Fachwerk, entspricht jedes System dem jedesmaligen Stande der Wissenschaft — das zeigt am leichtesten in der Zoologie der Vergleich etwa des Systems von Aristoteles und des von Claus, und in der Botanik hat heutzutage ungefähr jeder Professor sein System. Der Wert sei den genannten Übungen nun nicht abgesprochen; aber die Morphologie muſs nicht der Ausgangspunkt, sondern das Ergebnis des Unterrichts sein, das durch die Betrachtung der Form gewonnen wird; auch Bestimmungsübungen sind notwendig; nur zu meiden ist, was der Dichter geiſselt:

Wer will was Lebend'ges erkennen und beschreiben,
Such erst den Geist herauszutreiben;
Dann hat er die Teile in seiner Hand. —
Fehlt leider nur das geistige Band.

Tiere und Pflanzen sind lebende Wesen. Mathematik, Sprachen und andere Fächer, auf die bei der Ausbildung des Geistes mit Recht groſses Gewicht gelegt wird, sind Erzeugnisse des menschlichen Geistes oder betreffen die historische Entwickelung des Menschengeschlechts. An den Erzeugnissen der Natur hat der Mensch zuerst Verstand und Gemüt entwickelt; schon deshalb ist ihre Betrachtung die notwendige Ergänzung zu den übrigen Bildungsmitteln. Das logische Denken entwickelt vor allem die biologische Wissenschaft auf dem Wege der reinen Induktion. Auf Anschauung, Untersuchung, Beschreibung des Objekts folgt der Vergleich mit anderen, daraus die Fähigkeit, Schluſsfolgerungen zu ziehen. Welche Mannigfaltigkeit zeigt die Ausbildung gleichnamiger Organe bei nach demselben Typus gebauten Tieren, Vogel und Säugetier! Leben ist Bewegung, äuſsert sich zum mindesten im Wachstum. Embryonale Entwickelungsgeschichte gehört nicht in die Schule; aber die Veränderungen, die ein Organismus während seines Lebens durchzumachen hat, müssen betrachtet werden, so gut bei den Fröschen und den Medusen wie bei der Blütenknospe, die zur reifen Frucht wird. Zellbildung, Befruchtung der Pflanzen, Verdauung, Atmung und Blutlauf müssen wie viele andere physiologische Vorgänge uns beschäftigen. Ein Griff in die Wechselbeziehungen unter Tieren, unter Pflanzen und der beiden untereinander

— Blumen werden durch Insekten bestäubt — und die geographische Verbreitung der Tiere führt zur Erkenntnis der mannigfaltigen Beziehungen alles Lebens, des Wie und Warum der Dinge. Eine derartige Behandlung des Stoffes gewährt nicht nur praktische Kenntnisse, sie giebt gesunde Anschauungen über das Wesen der Dinge, bildet den ästhetischen Sinn und Liebe zu den Mitgeschöpfen.

Für den Unterricht, der sich solche Ziele steckt, gilt als erstes Erfordernis die eigne Anschauung. Für Modelle und Abbildungen soll man kein Geld verschwenden; sie geben nur geringwertigen Ersatz. Natürliche Präparate dürfen nicht fehlen. Und Haupterfordernis ist, dafs der Lehrer zeichnet, auch als Übung für die Schüler ist es empfehlenswert. Die Sammlung umfafst die einheimische Fauna und Skelette; Pflanzen werden lebend, Früchte etc. getrocknet vorgelegt. Die Schüler werden daran gewöhnt, nach bestimmter Disposition einen Gegenstand möglichst selbständig zu beschreiben. Der Sextaner wird aufgefordert sich zu Hause anzusehen, wie der Hund kaut und trinkt, wann und wozu er die Zunge zeigt; wir nehmen dann den Hundeschädel in die Hand, dann das Skelett, lehren, wo der Hund das Handgelenk hat und wo das Knie.

Das Skelett ist von der gröfsten Wichtigkeit. In der Anthropologie beginnen wir mit der eingehenden Betrachtung derselben. Man zeigt, warum das Fufsskelett ein Gewölbe darstellt und erklärt, warum diese Form die beste ist; man sieht mit den Schülern die drei Stützpunkte und fragt, warum es gerade drei sind, zeigt, welche Vorteile es mit sich bringt, dafs die Punkte sich heben und senken und dafs das Gewölbe elastisch ist. Wir finden nun weiter, wie der praktisch gebaute Fufs zugleich auch der schönste ist, wie die Begriffe zweckmäfsig und schön sich decken. Schon dem Sextaner sind einzelne Skeletteile vorzulegen, und er ist darüber zu befragen. In Quinta lernt am Vogelskelett innerhalb kurzer Zeit die Mehrzahl jeden losgelösten Knochen bestimmen, welcher der rechte Oberschenkel, welches das linke Schulterblatt sei. Dafs solche Anforderungen nicht zu hoch gehn, hat Redner und ein Kollege im Frankfurter akademischen Lehrerverein durch eine Probe dargethan; in ähnlicher Weise werden Vogelfedern bestimmt. Ein Vogel ist am Semesterschlufs zu zerlegen und die Lagerung der inneren Teile zu erklären. Gegenüber der Lübenschen Methode mufs der Vergleich zwischen ähnlichen Organismen von vornherein angestellt werden; aus dem Vergleich ergeben sich leicht die wesentlichen Merkmale der Familie etc. Vergleichende Morphologie und vergleichende Anatomie werden soweit als möglich gepflegt. Sie weisen die Gesetzmäfsigkeit in den einzelnen Bautypen nach und lassen erkennen, dafs das scheinbar Fremdartige oft denselben Bildungsgesetzen entspricht. Wer dem Schüler zeigt, wie der Flügel des Vogels und die Brustflosse des Fisches auf den Arm des Menschen zurückführt, der weckt seinen Scharfsinn und hält sein Interesse wach; und erreicht er das Letztere, dann hat er alles gewonnen.

Zu der klaren, anregenden Auseinandersetzung des Referenten sprach der Korreferent Oberlehrer Dr. Hornstein im allgemeinen seine volle Zustimmung aus, zumal vieles was in der kurzen Form der These wohl auf Widerspruch stofsen mochte, in dem Zusammenhang des Vortrags eine andere Beleuchtung erhielt. Das Modell will Redner aber nicht so weit zurückgesetzt wissen, wie Referent es fordert. Mit Recht aber betone Referent die Vergleichung, die dann von selbst schon zur Systematik führt; diese darf dann

aber nicht zu einer trocknen werden. Zwei Umstände aber würden hindern, dafs der Unterricht so, wie Professor Noll fordert, betrieben werde; einmal der Mangel an Zeit für die vielerlei Vorbereitungen, die ein in solcher Weise eingerichteter Unterricht von dem Lehrer fordert, sodann das hohe Mafs der von einem Schüler verlangten positiven Kenntnisse. Es sei daher einmal eine gröfsere Anzahl von Lehrerstellen für den naturwissenschaftlichen Unterricht nötig; sehr wünschenswert sei ferner, dafs die Anzahl der Schulräte eine gröfsere sei, dafs auch in der Besetzung der erweiterten Provinzial-Schulkollegien die noch vernachlässigten Fächer ihre Vertreter finden. Sodann aber möge nicht ein so hohes Mafs positiser Kenntnisse von dem Schüler gefordert werden.

Provinzialschulrat Dr. Lahmeyer äufsert sich beifällig über des Referenten Vortrag und empfiehlt einige der verhandelten Gesichtspunkte den Lehrern der betreffenden Fächer zu eingehender Würdigung und Prüfung. Es sei zunächst zu konstatieren, dafs der Unterricht in der Naturgeschichte in vielem besser geworden sei. Nicht zu vergessen sei, dafs anstatt der früheren Vernachlässigung eine allseitige Wertschätzung dieser Unterrichtsgegenstände getreten sei; immerhin aber seien sie nur ein Gegenstand unter vielen anderen wichtigen. Die Leistungen der Schulen sind tüchtige geworden, den Schülern werde grofses Interesse entgegengebracht. Fortschritte seien auch in diesem Zweige noch zu machen. Dagegen fordere Korreferent doch zu viel, wenn er für jedes Fach einen Vertreter im Provinzial-Schulkollegium haben wolle. Die Instruktionen für den Betrieb des Unterrichts und die Lehrpläne werden im Kultusministerium bearbeitet, in dem jedes einzelne Fach seinen Vertreter hat.

Das Lehrerkollegium des Kasseler Realgymnasiums hat den Antrag gestellt, dafs der Verein mehr als bisher die materiellen Interessen der Mitglieder vertreten möge; zu dem Zweck solle ein permanenter Ausschufs gewählt werden und dem jedesmaligen Lokalvorstand sollen die auf die jährliche Generalversammlung sich beziehenden Funktionen übertragen werden. Zur Begründung nimmt Direktor Wittich das Wort; er berichtet über den Erfolg der an das Abgeordnetenhaus gerichteten Petitionen, welche das Reliktengesetz und die Gleichstellung mit den Richtern betreffen. Sein Vorschlag geht dahin, dafs ein permanenter Ausschufs gewählt wird, daneben an dem Ort der nächstjährigen Generalversammlung ein Lokalvorstand. Dem permanenten Ausschufs fällt die Aufgabe zu, die betreffenden Eingaben an Minister und Abgeordnetenhaus zu bearbeiten und zu befördern, etwaige aus dem Verein geäufserte Wünsche entgegenzunehmen, die Verbindung zwischen den Provinzialvereinen anzustreben und eine Einigung mit ihnen herbeizuführen. Zur Ausführung seiner Vorschläge schlägt Referent vor 1) über eine derartige Organisation förmlichen Beschlufs zu fassen, 2) Kassel zum Sitz des permanenten Ausschusses zu wählen, 3) die Zahl der Mitglieder des Ausschusses auf drei oder fünf festzusetzen. Aus der Diskussion geht schliefslich die Annahme der Anträge des Referenten hervor. Kassel wird zum Sitz des permanenten Ausschusses gewählt; Direktor Wittich vom Realgymnasium, Wagner vom Gymnasium, Ide von der Realschule in Kassel werden zu Ausschufsmitgliedern auf drei Jahre gewählt mit dem Recht der Kooptation (durch Kooptation sind später dazugetreten Professor Gillhausen in Frankfurt, Gymnasiallehrer Fritze in Wiesbaden, Dr. Hornstein und Dr. Lange in Kassel).

In einer Zuschrift an den Vorsitzenden hat Gymnasiallehrer Dr. Aly in Magdeburg den Anschlufs des Vereins an die übrigen Provinzialverbände und die Beschickung der Delegiertenkonferenz in Breslau vorgeschlagen. Die Versammlung beschliefst beides und überläfst dem Ausschufs die Wahl des Delegierten (Direktor Wittich ist vom Ausschufs später zum Delegierten gewählt worden).

Nachdem hierauf Bericht über Kassenbestand des Vereins vom Oberlehrer Leyendecker erstattet ist, wird Eschwege zum Ort der nächstjährigen Versammlung gewählt.

Es folgt der Vortrag des Gymnasiallehrers Dr. Lohr aus Wiesbaden über die Bedeutung des Modells für den Unterricht, speziell den Gymnasialunterricht. Dr. Lohr konstatiert im Eingang seines Vortrages, dafs die letzten Jahrzehnte infolge der bekannten glücklichen Ausgrabungen eine ganze Reihe von Anschauungsmitteln für die Schule geliefert haben; die Wandtafeln von Luchs oder von der Launitz oder die Hölzelschen Bilder werden wohl überall in den höheren Schulen Eingang und geeignete Verwendung im Unterricht gefunden haben. Guter illustrierter Reallexika, mit Abbildungen ausgestatteter Ausgaben und Spezialwörterbücher zu Xenophon, Cäsar und anderen Schriftstellern ist eine stattliche Reihe vorhanden. Einerseits läuft man nun Gefahr, die Jugend durch ein Zuviel in dieser Richtung zu zerstreuen, andererseits genügen auch solche Abbildungen nicht. Raumverhältnisse, Lage einzelner Teile von Gebäuden werden durch solche Bilder nicht klar genug dargestellt. Das Langlsche Bild vom römischen Forum z. B. macht sogar dem, der den Platz kennt, die Orientierung nicht leicht. Durch einen Grundrifs wird so wenig wie durch eine Abbildung einem Primaner ein klares Bild des römischen Hauses vor Augen treten; durch ein Modell aber wird ihm Raumverteilung und Lage der einzelnen Zimmer im Augenblick verständlich werden. Deshalb ist die Benutzung von Modellen im Unterricht auf unseren höheren Schulen zu wünschen. Am nötigsten und auch ausreichend erscheinen diese: 1) das römische Haus, 2) ein Legionssoldat, 3) die Akropolis, 4) der Parthenon, 5) das römische Forum, 6) das griechische Theater, 7) die Laokoongruppe. Dazu liefse sich wohl noch eins oder das andere fügen; doch soll man nicht zuviel bieten, denn das würde zerstreuen und schaden. Die Modelle sind oben aufgeführt in der Reihe, wie ihre Benutzung auf die Klassen verteilt werden soll.

In Quarta werden die Vokabeln sachlich geordnet gelernt; mit kurzen Bemerkungen wird die Bedeutung der Wörter erklärt. Eine der wichtigsten Wortgruppen ist das Haus und was dazu gehört. Hat der Junge so ein Häuschen vor Augen, so wird er in kurzer Zeit die eigentümliche Dacheinrichtung sich einprägen, die Raumverhältnisse sich merken; die Freude darf ihm aber nicht durch die Last unnützer Benennungen verdorben werden. Aus Erfahrung weifs der Referent, wie Quartaner ein einfaches Kartonhäuschen anregt und wie sie nachher um so frischer an die Grammatik gehen. Etwa bei b. g. I 25: milites e loco superiore pilis missis facile hostium phalangem perfregerunt wird der Legionar, der natürlich zur Cäsarlektüre gehört, vorgeführt; ein pilum und ein gladius darf man dem Jungen wohl einmal in die Hand geben, damit er von der Brauchbarkeit desselben sich eine Vorstellung machen kann.

Akropolis und Parthenon werden beim Geschichtsunterricht in der Sekunda verwendet. Für die Bauart besitzt wohl ein Primaner Verständnis

genug, dafs es sich lohnt, ihm die Besonderheiten des dorischen Stils auseinanderzusetzen; viele technische Ausdrücke soll man ihm nicht zumuten; aber was ein Architrav, eine Metope ist, wie die Säulen verteilt sind, das darf man ihm schon sagen; ein Bild wird ihm davon keine deutliche Vorstellung geben. Das römische Forum gehört in die Obersekunda, in die Geschichtsstunde und zu der Lektüre des Livius. Die beste Gelegenheit, das Forum gründlich und abschliefsend zu erklären, bietet der Bericht von Cäsars Tod und der Leichenfeier; am besten kennen wir das Forum in der Gestalt, zu welcher Cäsar den Grund gelegt hat. Bei einem Rückblick auf Cäsars Thätigkeit geht man auf die Umgestaltung des republikanischen Forums ein; eine kurze Erwähnung, wie die Kaiser den Platz mit Ruhmesdenkmälern schmückten, wird der meist kurz abgethanen Kaisergeschichte zu gute kommen. Die Horazlektüre wird in Prima oft zum Forum und dem römischen Haus führen.

Nur ein vollständig vor ihm aufgebautes Theater wird es dem Primaner ermöglichen, sich Orchestra und Bühne in ihrer Gröfse vorzustellen, sich selbst im Geiste unter die Zuschauer zu versetzen —, dem Lehrer bei der Sophokleslektüre eine grofse Erleichterung sein. Dafs für die Prima ferner die Laokoongruppe aufgestellt werden mufs, werden die Lehrer des Deutschen schon oft als ein Bedürfnis empfunden haben. Werden Photographieen herumgereicht, so haben sie stets nur wenige Schüler vor Augen und Wandtafeln können ein plastisches Kunstwerk für viele zugleich nur ungenügend zur Anschauung bringen.

In der besprochenen Weise soll nun der Unterricht zum Verständnis der Kunst beitragen. Mehr als eine Anregung soll dem Schüler nicht gegeben werden. Systematischer Unterricht in der Kunst ist zu verwerfen. Die Wochen nach dem mündlichen Abiturientenexamen aber bieten Gelegenheit ein in kräftigen Zügen zusammengefafstes Bild der Entwickelung der griechischen und römischen Kunst zu geben und dadurch zu hindern, dafs die einzelnen von verschiedenen Lehrern gegebenen Notizen Verwirrung und unklare Vorstellungen in den Köpfen der Schüler erzeugen.

Was nun Beschaffung und Kosten der Modelle anbelangt, so kann zunächst das römische Haus (64 cm l. 43 cm b. 24 cm h.) für 30 Mark beschafft werden; das Modell einer Nachbildung der casa omerica mit Oberstock nach Art des balcone pensile in Pompeji ist in der Werkstatt eines Wiesbadener Architekten hergestellt.

Eine Gipsstatuette der bekannten Mainzer Legionars mit pilum und scutum, 51 cm hoch, kostet 30 Mark; Professor Lindenschmitt will die ganze Figur auch farbig anlegen lassen, was den Preis um wenige Mark erhöhen wird.

Dr. Ludwig Beck auf der Rheinhütte bei Biberich stellt für 20 Mark ein vortreffliches pilum her mit Holz von der Mainzer Römerbrücke; ebensoviel kostet ein gladius. Cäsars Rheinbrücke ist in der Reihe der Modelle nicht aufgeführt, da bereits an einer ganzen Reihe von Anstalten solche unter Leitung eines Lehrers von Schülern angefertigt sind.

Für 54 Mark (10 pCt. Rabatt) liefert Gipsgiefser Eichler, Berlin W Behrenstrafse, ein von Michaelis und von der Launitz angefertigtes Modell der Akropolis (1,12 m l. 0,72 br. 0,26 h.).

Im Mafsstab 1 : 100 hat Dr. Lohr selbst ein Modell vom Parthenon angefertigt und bemalt, das bei der Versammlung vielen Beifall fand. Für 120—130 Mark wird ein Ausgufs geliefert werden können; ein geschickter

Modelleur ist mit der genauen Nachbildung der Form noch beschäftigt. Derselbe Modelleur berechnet einen Ausgufs des Forums auf 30 Mark. Im Mafsstab 1:200 (1,30 m l. 0,70 br.) angefertigt, umfafst es den Platz in seinem jetzigen Zustand von der Tempelreihe am clivus Capitolinus an und schliefst den Faustinatempel noch ein. Eine Rekonstruktion würde zu viel Schwierigkeiten und Kosten verursachen. Von der Einteilung der römischen Gerichtshalle, Länge und Breite der Strafsen und der Bedeutung des Platzes als Mittelpunkt des Verkehrs und öffentlichen Lebens wird das Modell eine deutliche Vorstellung geben; das Strafsenpflaster ist zu dem Zweck auch da nachgebildet, wo es heute nicht mehr sichtbar ist; manches ist den kleinen Verhältnissen zum Opfer gefallen; die Farben (dunkelblau die Pflastersteine, die Ziegelbauten mattrot, die anderen Tempelruinen gelblich oder grau bemalt) sehen nur im Anfang etwas grell aus.

Vom griechischen Theater sind zur Zeit für die Schule brauchbare Ausgüsse nicht vorhanden. Dr. Lohr will den Versuch machen eine Form herzustellen.

Die Laokoongruppe liefern die Gebrüder Micheli in Berlin für 28 Mark (Höhe 0,56 m).

Für 400 Mark ungefähr werden sich diese Modelle samt pilum und gladius beschaffen lassen. Auf eine Reihe von 6—8 Jahren verteilt wird also die Ausgabe nicht zu grofs sein und gute Zinsen tragen. Beschränkung auf wenige Modelle ist nötig. Einige vermissen in der Aufzählung Figuren, an denen man die antike Kleidung anschaulich machen kann, andere Katapult und einen Tempel ionischer Ordnung. Am Legionar kann man das Anziehen und Umlegen der antiken Kleidungsstücke überhaupt klar machen. Man kann die Tertianer, die man den Legionar öfter hat anschauen lassen, dahin bringen, dafs sie sich χιτών und ἱμάτιον, tunica und toga nicht nur auf dem Bild, sondern an einem menschlichen Körper vorstellen. Sehen sie auf den Abbildungen Körper statt der Flächen, so erkennen sie auch auf solchen von Gewandstatuen das Nötige.

Der Vortragende empfiehlt sodann eindringlich den Besuch des Museums, wo sich Gelegenheit dazu bietet. Der Lehrer des Lateinischen und Griechischen oder der Geschichte übernimmt die Führung einer geringen Anzahl (etwa 10—15) Schüler, erläutert ihnen einige der wichtigeren Objekte und setzt sie zum Unterricht in Beziehung. Ein Besuch der Museen ohne die Führung eines Lehrers ist für die Knaben nutzlos, wenn nicht gar schädlich.

Die letzte These des Referenten fordert, dafs bei der Auswahl der Vokabeln und Übungssätze mehr als bisher das Gebiet der Realien zu berücksichtigen ist. Die noch am meisten gebrauchten Übungsbücher leiden an zwei grofsen Fehlern: sie bieten einerseits Sätze, die wegen ihrer Seichtigkeit für Schüler und Lehrer langweilig, wenn nicht zum Ekel werden müssen, anderseits enthalten sie zuviel historischen Stoff. Die Realien aber gewähren gerade neben der Belehrung dem Knaben auch Freude. Warum soll man nicht Sätze vorlegen wie beispielsweise diesen: Die römischen Soldaten pflegten das Schwert auf der rechten Seite zu tragen; da dasselbe kurz war, so konnte es ohne Mühe mit der rechten Hand gezückt werden. Durch Lektüre und lebendiges Wort die Schüler in den Geist des klassischen Altertums einzuführen, ist unsere Hauptaufgabe; durch geeignete Anschauungsmittel geben wir der jugendlichen Phantasie gesunde Nahrung.

Den warm vorgetragenen Ausführungen des Referenten war die Versammlung mit grofser Aufmerksamkeit gefolgt und gab ihrem Beifall lebhaften Ausdruck. Der Korreferent, Dr. Vomberg aus Geisenheim, erklärte im wesentlichen mit dem Referenten übereinzustimmen; aufser den genannten Modellen fordert er noch einen Tempel ionischer Ordnung und eine Rekonstruktion des römischen Marktes etwa aus der letzten Zeit der römischen Republik. Die Rheinbrücke will er in die Reihe der aufgezählten Modelle aufgenommen sehen.

Gegen die vom Korreferenten geforderte Rekonstruktion des römischen Marktes etwa aus der letzten Zeit der Republik wendet sich Direktor Matzat, da es unmöglich sei, ein Bild des Forums aus einer bestimmten Epoche zu rekonstruieren. Die weiteren Ausführungen über den eventuell gröfseren Wert von Grundrifs und Aufrifs setzten voraus, dafs der Zeichenunterricht in einer Ausdehnung auf dem Gymnasium erteilt wird, wie er bis jetzt nur in Fachschulen erteilt wird.

Der Referent glaubt, dafs eine Vorstellung vom ionischen Tempel sich dem leicht durch Wort und Bild geben läfst, der den dorischen im Modell gesehen hat. Überhaupt soll das Modell dem unausgebildeten Vorstellungsvermögen nur zu Hilfe kommen und es erziehen, dafs es Abbildungen mit Nutzen zu Rate zieht.

Da gegen die Fassung einzelner Thesen Bedenken geltend gemacht werden, so schlägt zuletzt Direktor Dr. Paehler aus Wiesbaden vor, den Thesen, ohne auf den Wortlaut im einzelnen einzugehen, die Zustimmung zu erteilen; der Vorschlag wird, da Referent erklärt, dafs ihm nur darauf ankomme eine Anregung zu geben, die hoffentlich praktische Erfolge haben werde, und diese Anregung von der Versammlung gebilligt zu sehen, einstimmig angenommen.

Wegen vorgerückter Zeit wird ein vierter Vortrag von der Tagesordnung abgesetzt und die 10. Generalversammlung geschlossen.

An die Versammlung schlofs sich ein Festessen an, an dem sich auch Diezer Einwohner zahlreich beteiligten. Ein von Provinzialschulrat Dr. Höpfner ausgebrachter Toast auf den Erfolg der Bestrebungen der Provinzialvereine und die sicher zu erhoffende Hebung der Stellung der Lehrer an den höheren Schulen, wenn nur mit Mafs und Besonnenheit dahin zielende Bestrebungen verfolgt werden, fand begeisterten Widerhall in der Versammlung.

Nach dem Festessen fand ein gemeinsamer Spaziergang nach der Kadettenschule Oranienstein statt, zu deren Besuch der Kommandeur die Versammlung eingeladen hatte. Die Führung hatte er in liebenswürdigster Weise mit einigen der dortigen Lehrer und Offiziere übernommen.

Wiesbaden. K. Spamer.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Herders Sämtliche Werke, herausgegeben von Bernhard Suphan, sind von dem Erscheinen der ersten Bände (im Jahre 1877) an mit dem lebhaftesten Interesse aller Kenner und Litteraturfreunde aufgenommen worden. Bei unsern namhaftesten Kritikern, aber eben so sehr in den maßgebenden Zeitschriften des Auslandes ist nur eine Stimme darüber, daß es erst durch Suphans und seiner Mitarbeiter Bemühungen möglich geworden ist, einen unserer größten Schriftsteller in seiner wahren Gestalt und Bedeutung kennen zu lernen, und daß diese Ausgabe in ihrem Plan und Aufbau, wie in dem Verfahren, nach welchem sie den Text aus einem in fast erdrückender Fülle aufbewahrten Material gestaltet, zu dem Besten gehört, was auf diesem Gebiete bisher geleistet worden ist. „Die neue Ausgabe der Werke Herders", schreibt Julian Schmidt, der seinerzeit unter den Ersten die Wichtigkeit des Unternehmens öffentlich gewürdigt hatte, „die durch ihren inneren Werth wie durch ihre Ausstattung unserer Zeit Ehre macht, ist ungefähr bis zur Hälfte gediehen: ein Resultat, das man vor Jahren kaum erwartet hätte." (Nationalzeitung, 13. Januar 1884.) In der „Nation" (Vol. XXXVIII No. 979) eröffnet sich die Besprechung der letzterschienenen Teile mit dem Satze: The edition will be for many reasons such a monument to editorship as hardly any other modern author has made possible. Ähnlich Charles Joret, einer der besten Kenner unserer klassischen Litteratur in Frankreich, indem er im neuesten Hefte der Revue historique eine Übersicht des bisher Erschienenen gibt: Aucun écrivain allemand,

on peut l'affirmer hardiment, n'a vu ses oeuvres revisées avec plus de conscience et de soin que celles de Herder ne l'ont été par M. Suphan.

Zur Zeit liegen von den 32 Bänden, auf welche die Ausgabe einschließlich der Supplemente angelegt ist, folgende vollendet vor:

I. II. Erste kritische und journalistische Arbeiten. Über die neuere Deutsche Litteratur, Fragmente: erste und zweite Ausgabe. Über Thomas Abbts Schriften.
III. IV. Kritische Wälder. Reisejournal vom Jahre 1769.
VI. Archäologie des Morgenlandes. Älteste Urkunde des Menschengeschlechts Teil I—III.
X. XI. XII. Briefe, das Studium der Theologie betreffend. Vom Geist der Ebräischen Poesie.
XVII. XVIII. Briefe zu Beförderung der Humanität. Kleine Schriften von 1791—96: aus den „Horen" u. a.
XIX. XX. Christliche Schriften. Kleine Schriften von 1797—1800.
XXI. XXII. Metakritik. Kalligone.
XXVI. Nachdichtungen aus der griechischen, römischen und morgenländischen Litteratur.
XXVII. Terpsichore (Balde's Gedichte). Übertragungen aus neuerer Kunstpoesie.
XXVIII. Dramatische und epische Dichtungen. Der Cid.

Diesen 17 Bänden wird in nächster Zeit sich anschließen:

VII. Älteste Urkunde, IV Teil. An Prediger: Provinzialblätter. Johannes. Erläuterungen zum Neuen Testament.

In Vorbereitung befinden sich die Bände:

V. Vom Ursprung der Sprache. Von deutscher Art und Kunst. Auch eine Philosophie der Geschichte. Kleine Schriften und Recensionen von 1771—74.
XIII. Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit. I. II Teil.
XXV. Volkslieder.
XXIX. Lyrische und didaktische Gedichte.

So steht in absehbarer Zeit der Abschluß dieser Publikation zu gewärtigen, welche zum Zweck hat, ein Gesamtbild von Herders litterarischem Wesen und Wirken zu geben.

Aber neben diesem Gesamtbilde bedarf es für Herder längst noch eines anderen Denkmals. Jenes ist für den gelehrten Kenner der

tteratur in allen seinen Teilen höchst wertvoll, ja unentbehrlich. enn für alle Zeiten wird es wahr bleiben, was Wilhelm Scherer seiner Geschichte der deutschen Litteratur behauptet: „Wer in gend einer der Wissenschaften vom menschlichen Geiste zu den chsten Aufgaben vordringt, wer der Sprachwissenschaft oder Gerichte dient, wer der Mythologie oder Ethnographie seine Kräfte dmet, wer die Volksüberlieferungen sammelt, wer das deutsche oder bräische Altertum durchforscht; wer die Entfaltung nationaler gentümlichkeit auf allen Lebensgebieten verfolgt und den bildenden nfluß der Natur auf die Menschen zu erkennen sucht, der muß Herder einen Seher verehren." Und immer wird, darf m hinzufügen, Herder für den wissenschaftlichen Theologen seine edeutung behalten als „der prophetische Typus der gesamten moernen Theologie".

In weiteren Kreisen indessen kann nur ein Teil dieses großen, seiner Gesamtheit schwer umfaßbaren geistigen Vermächtnisses rtdauern. Hier beruht Herders Wirkung auf dem, was mit iner Persönlichkeit, mit dem Kern seines Wesens innigst zusammenängt, auf dem Besten und Reifsten, was er gesonnen und gechtet hat zur Darstellung und Verbreitung reinen Menschentums, er Prediger und philosophische Geschichtsschreiber der Humanität. r begeisterte Vertreter der sittlichen Grazie, der Einheit des chönen, Wahren und Guten in Dichtung, Lehre und Leben, der eister im Verpflanzen und Auslegen fremder Dichtung, der sinnige, mütvolle Sammler volksmäßiger Poesie — diesem wird sich jeder ebildete nahe fühlen, oder soll sich ihm nahe zu fühlen bestreben.

Eine mit genauer Kenntnis der ganzen litterarischen Erscheinung, it Geschmack und sicherem Gefühl veranstaltete Auswahl aus erders Schriften ist für den Gebildeten nicht minder wünschensert, als es anerkanntermaßen die große kritische Ausgabe für die issenschaft war; sie ist ein Schatz für das Haus wie für die höhere chule. Für die Jugendbildung zumal könnte aus Herders Aufsätzen, welche neben den jetzt zu einseitig bevorzugten ästhetischen hemen auch sittliche und praktische Gegenstände in edler, gefälliger id verständlicher Form behandeln, weit mehr entnommen werden, s bisher geschehen ist und geschehen konnte.

Demnächst beginnen zu erscheinen: **Herders Ausgewählte Werke.** Herausgegeben von **Bernhard Suphan**, Neun Bände.

1. Ausgewählte epische und dramatische Dichtungen (Cid. Admetus' Haus. Ariadne. Paramythien. Blätter der Vorzeit. Legenden.)
2. Volkslieder.
3. Ausgewählte lyrische und didaktische Gedichte. Nachdichtungen.
4. 5. Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit.
6. 7. 8. Kleinere Prosaschriften aus den „Zerstreuten Blättern, Briefen zu Beförderung der Humanität" u. s. w.
9. Homilieen, Predigten. Schulreden.

Die Bände 1—3 werden von **Carl Redlich** bearbeitet, der auch in der großen Ausgabe die „poetischen Werke" besorgt. Die Auswahl der einzelnen Gedichte beruht auf gemeinschaftlicher Prüfung mit dem Herausgeber, der den Plan entworfen hat und die prosaischen Teile ausführt. Der Text der großen kritischen Ausgabe wird durchgehends zu Grunde gelegt; wie diese enthalten die Ausgewählten Werke in der Regel, und grundsätzlich bei allen Hauptwerken, auch die den Handschriften enthobenen älteren Fassungen des Textes, welche häufig zugleich die beste Erläuterung bilden, immer aber zu den interessantesten Beobachtungen anleiten: denn nichts ist lehrreicher und geistbildender als das Werden der Gedanken in der mannigfachen Wendung des Ausdrucks zu beobachten, und kein Schriftsteller gibt dazu reichlicheren Anlaß als Herder. Die Orthographie wird einheitlich nach den herrschenden Regeln gestaltet. Die Ausstattung ist die nämliche wie in den Gesamtwerken.

Einzelne Stücke der Ausgewählten Werke werden außerdem separat ausgegeben; so außer dem Cid noch die **Volkslieder** und die „Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit." Diese Separat-Ausgaben tragen über dem Spezialtitel die Bezeichnung: **Suphans Herder-Ausgabe. Auswahl.**

Berlin, im September 1884.

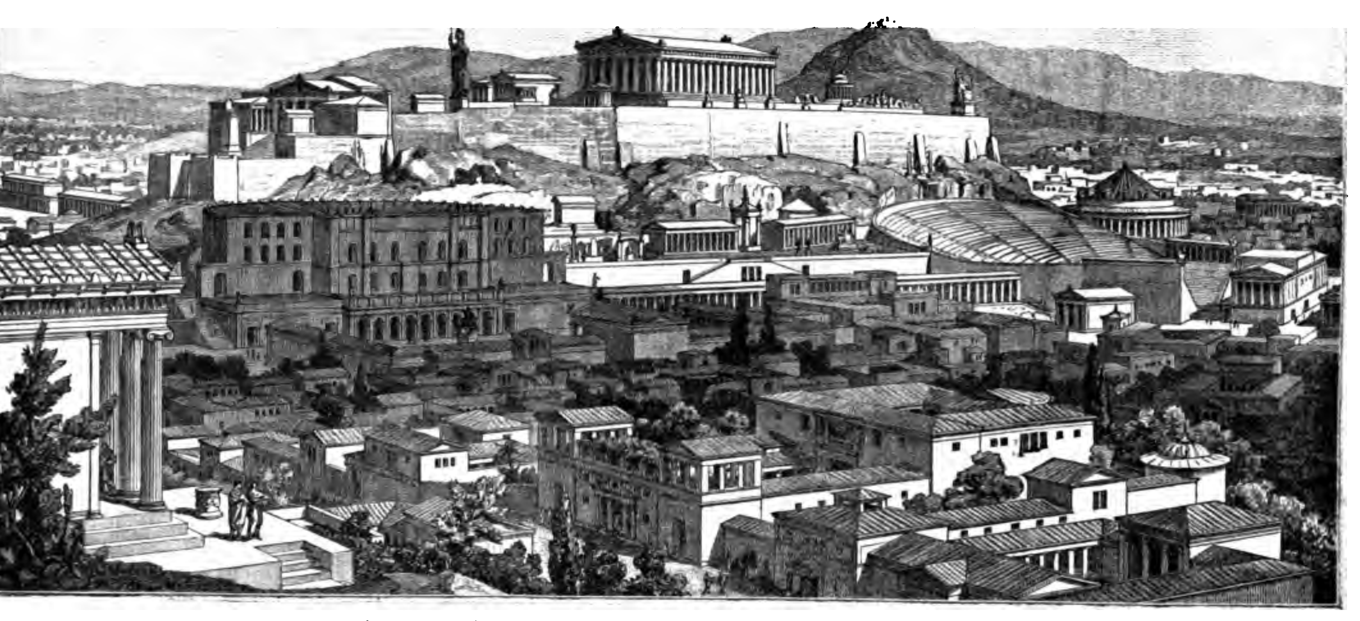
gischen Grundsätze, nach denen **Roth's** Griechische und Römische Geschichte worfen sind, verdienen um ihrer schlichten Wahrheit willen wohl die Aufmerknkeit aller mit der Aufgabe der Erziehung Beschäftigten.

Roth hat dieselben ungefähr in folgenden Worten dargelegt: „Das Verlangen er Jugend, Erzählungen zu vernehmen, sollte wohl zum Sinn für Gechichte umgebildet und erhoben werden können, wenn wir dasselbe auf einert befriedigten, die der Fassungskraft des Alters, welches Geschichte ernen soll, angemessen und doch zugleich wissenschaftlich wäre. Teilahme für den Gegenstand zu erwecken, das ist es, worauf es ankommt. Dieseber wird nur durch das Besondere, Einzelne, Persönliche in der Gechichte bewirkt werden können, durch diejenigen Partien derselben, worin er einzelne Mensch thätig und leidend erscheint, in Lagen und Umständen, ir welche eine Analogie in der Gegenwart vorhanden ist, so dass das ekannt Erscheinende als Brücke zum Unbekannten dienen kann. . . .“ etc. etc.

Diesen Grundsätzen gemäss nun hat Roth die Geschichte der alten Welt zählt, zugleich bemüht, das Urteil und das Gewissen des jugendlichen Lesers entwickeln, vorsichtig in der Anwendung der Kritik gegenüber der Überlieung, in der Darstellung möglichst treu der Sprache der Quellenschriftsteller. er Verfasser bestimmte sein Buch vor allem als Lesebuch zur häuslichen orbereitung, und zwar vornehmlich für die Altersstufen der Tertia, nter- und Ober-Sekunda (IV. Latein- bis II. Gymnasialklasse), nicht ohne s Bestreben „auch jüngeren fortgeschrittenen Schülern und gereifren Lesern zu genügen“.

Dass Roth's Methode, welche Prof. Dr. Westermayer in seiner Neubearbeitung rständnisvoll bewahrte, dem Bedürfnis des jugendlichen Geistes entsprechender als diejenige mancher anderer Werke auf dem Gebiet der alten Geschichte, elche zwar ebenfalls für die Jugend bestimmt sein wollen, aber in der Auswahl s Stoffes und in der Form über das jugendliche Alter weit hinausgehen, daszeugt das Interesse und der Eifer, mit welchem Roth's Griechische und Römische schichte zunächst in den Ländern, da Roth wirkte, in Bayern und Württemrg, denen sich auch Österreich anschloss, von der Jugend gelesen werden, d es darf gegenüber den nicht selten etwas weit gehenden Forrungen der Gegenwart vielleicht betont werden, dass für dioch unreifen Altersstufen, auf welche nach dem Lehrplan unserer ymnasien der Unterricht in der alten Geschichte sich verteilt, rade Roth's Methode die vollbewährte ist.

Die Verlagsbuchhandlung hat die neue Bearbeitung von Roth's Griechiher und Römischer Geschichte mit **instruktiven Abbildungen und Karten** sgestattet und war, was die ersteren betrifft, bestrebt nur gut Beglaubigtes d wirklich Lehrreiches zu geben, insbes. eine zweckmässige Auswahl von orträtbüsten, Skulpturen, Architekturen: sie hat dabei ihr Augenmerk auf instlerische Vollendung gerichtet, und sich die Befriedigung der höchsten sprüche zum Gesetz gemacht. Es ist ihr auch gelungen in Künstlern, wie den ofessoren Bühlmann und Fr. Thiersch und Maler Beckert in Rom, äfte ersten Ranges für diesen Teil der Aufgabe zu gewinnen. Weit entfernt, den gendlichen Leser zu zerstreuen, weckt die sogestaltete Illustration vielmehr nen Schönheitssinn und vermittelt ihm, indem sie die grossen Männer und die chtigsten Stätten des Altertums vor seinem Auge zu leiblicher Auferstehung mmen lässt, ein Bild des Altertums, das bei aller Echtheit nicht der künstischen Beleuchtung entbehrt.



[illegible]

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Die Ovid-Lektüre in Tertia. Von Dr. J. Rust in Ohlau . . . 1

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

O. Jäger, Aus der Praxis, angez. von Provinzialschulrat Dr. K. Kruse in Danzig 22

In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? angez. von Gymnasialdirektor H. Meier in Schleiz 31

F. Hands lateinisches Übungsbuch, 3. Aufl., bearb. von H. L. Schmitt, angez. von Dr. Fr. Müller in Danzig 36

Sophokles' Oedipus auf Kolonos, erkl. von L. Bellermann, angez. von Gymnasialdirektor Dr. Chr. Muff in Stettin 41

E. F. Fritzsche, Leitfaden der Mythologie der Griechen und Römer, angez. von Oberlehrer Dr. R. Engelmann in Berlin 46

M. Geistbeck, Elemente der wissenschaftlichen Grammatik der deutschen Sprache, angez. von Professor Dr. W. Wilmanns in Bonn 48

M. Schmidt, Geschichtstabellen, angez. von Prof. Dr. M. Hoffmann in Lübeck 51

H. Kiepert, Physikalische Wandkarte No. 4: Asien; R. Kiepert, Schul-Wand-Atlas der Länder Europas, 5. u. 6. Lief.: Italien; H. Kiepert, Neue Wandkarte von Palästina und Volksschul-Wandkarte von Palästina, angez. von Professor Dr. A. Kirchhoff in Halle a. S. . . 52

J. Harnberg, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht, angez. von Oberlehrer Aug. Jacobsen in Berlin 54

J. Delius, Martin Luthers Schriften in Auswahl, angez. von Professor Dr. H. F. Müller in Braunschweig 57

III. ABTEILUNG.

Gedächtnisrede auf den in Wittenberg gestorbenen Gymnasialdirektor Dr. H. Schmidt. Von Professor Dr. W. Bernhardt in Wittenberg 59

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

1. Ciceros Reden. Von Dr. P. Lehmann. (S. 1—32.) (Schluß folgt.) . 1

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Deutsches Lesebuch
für
höhere Lehranstalten.

Herausgegeben
von
L. Bellermann, J. Imelmann, F. Jonas, B. Suphan.

Erster Teil: **Sexta.**
(VIII u. 248 S.) gr. 8. In Leinen geb. M. 1. 60 Pf.

Zweiter Teil: **Quinta.**
(VI u. 270 S.) gr. 8. In Leinen geb. M. 1. 60 Pf.

Dritter Teil: **Quarta.**
(VI u. 268 S.) gr. 8. In Leinen geb. M. 1. 60 Pf.

Vierter Teil: **Unter-Tertia.**
Im Druck.

Französische Grammatik
für den Schulgebrauch.
Von
Dr. Gustav Lücking,
Oberlehrer an der Luisenstädtischen Ober-Realschule zu Berlin.
(X u. 296 S.) gr. 8. geb. 2 Mark.

Im Druck befindet sich:

Französisches Übungsbuch
von
Dr. F. Lamprecht,
Oberlehrer am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster.
Im Anschluß an Lücking's französische Grammatik.
Preis ca. 2 Mark.

Dieses Heft enthält eine Beilage von **R. Gaertner's Verlag, H. Heyfelder,** in Berlin, **M. Heinsius** in Bremen, **Leopold Voss** in Hamburg und der **Weidmannschen Buchhandlung** in Berlin.

Für die Redaktion verantwortlich: H. Kern in Berlin.

Druck von W. Pormetter in Berlin C., Neue Grünstr. 30.

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER

XXXVIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

FEBRUAR. MÄRZ.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1884.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Randglossen zu Curtius' Grundzügen der griech. Etymologie. 3. Artikel. Von Oberlehrer Dr. J. Sanneg in Luckau. (Schlufs.) 65

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. Siebeck, Über Wesen und Zweck des wissenschaftlichen Studiums, angez. von dem Direktor der Franckeschen Stiftungen Dr. O. Frick in Halle a. S. 78
G. Wendt, Die Gymnasien und die öffentliche Meinung, angez. von Provinzialschulrat Dr. K. Kruse in Danzig 85
K. Meifsner, Kurzgefafste lateinische Synonymik, angez. von Oberlehrer Dr. O. Weifsenfels in Berlin 94
Bonnells Lateinische Übungsstücke, bearb. von P. Geyer und W. Mewes, II; H. Busch, Lateinisches Übungsbuch I; O. Keller, Elementarbuch der lateinischen Formenlehre; H. Meurer, Latein. Lesebuch I, angez. von Gymnasialdirektor Dr. W. Fries in Halle a. S. 97
C. Cauer, Delectus inscriptionum Graecarum, 2. Aufl., angez. von Prof. Dr. U. v. Wilamowitz-Moellendorff in Göttingen 104
R. Bachof, Griechisches Elementarbuch I, angez. von Gymnasialdirektor Dr. R. Grofser in Wittstock 117
V. Hintner, Griechische Schulgrammatik, angez. von Dr. P. Weifsenfels in Züllichau 119
K. Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule; A. Dietlein, W. Dietlein, R. Gosche und Fr. Polack, Aus deutschen Lesebüchern, angez. von dem Direktor der Franckeschen Stiftungen Dr. O. Frick in Halle a. S. 132
K. Köhler, Mittelhochdeutsche Laut- und Flexionslehre nebst einem Abrifs der Metrik; R. v. Muth, Mittelhochdeutsche Metrik, angez. von Dr. H. Löschhorn in Berlin 143
Fr. Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik, neu bearbeitet von K. Duden, angez. von Oberlehrer Dr. Th. Lohmeyer in Altena i. W. . . . . 14[illegible]
K. Hentschel und A. Junghänel, Sammlung ausgeführter Stilarbeiten; K. Dorenwell, Der deutsche Aufsatz, angez. von Professor Dr. H. F. Müller in Braunschweig . . . . 14[illegible]
G. Mikusch, Beiträge zum Unterricht in der Geographie, angez. von Dr. H. Denicke in Marienwerder 151
G. Wenz, Die mathematische Geographie; W. Rohmeder und G. Wenz, Methodischer Schulatlas für bayerische Schulen; A. Kirchhoff, Rassenbilder, angez. von Dr. E. Oehlmann in Norden . . 152
Adami-Kieperts Schulatlas in 27 Karten, 8. Aufl., bearb. von R. Kiepert; H. Kiepert, Schulatlas der alten Welt, angez. von Oberlehrer Dr. K. Wolf in Leipzig 156
J. Hoffmann, Grundzüge der Naturgeschichte II, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Traumüller in Leipzig . . . . [illegible]

Fortsetzung des Inhalts auf der dritten Seite dieses Umschlags.

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER

XXXVIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

APRIL.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1884.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Über Konzentration im lateinischen Unterricht. Von Gymnasialdirektor Prof. Dr. H. Schiller in Giefsen 193

Bemerkungen zu lateinischen Übungen und Übungsbüchern im Anschlufs an die Lektüre. Von Dr. Fr. Müller in Salzwedel . . 209

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. Jacoby, Allgemeine Pädagogik, angez. von Geheimrat Dr. W. Schrader in Halle a. S. 220

J. Chr. G. Schumann, Gotthold Ephraim Lessings Schuljahre, angez. von H. Kern 224

J. Ley, M. Tullii Ciceronis Cato major, angez. von Prof. Dr. S. Brandt in Heidelberg 225

E. Schulze, Adiumenta latinitatis, angez. von Gymnasialdirektor J. H. Schmalz in Tauberbischofsheim 227

M. Scheins, Lateinische Formenlehre für Sexta, angez. von Oberlehrer Dr. C. Jacoby in Danzig 230

O. Vogel, Lehre vom Satz und Aufsatz; D. G. Herzog — W. Brandes, Stoff zu stilistischen Übungen in der Muttersprache; Leuchtenberger, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen, angez. von Oberlehrer Dr. R. Jonas in Posen . . . 233

K. Tumlirz, Tropen und Figuren nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik, 2. Aufl., angez. von Oberlerer Dr. I. Zernial in Berlin . 237

David Müller — Fr. Junge, Abrifs der Weltgeschichte I; A. Gindely, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte II und III; Chr. Mayer, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Untericht III, angez von Professor Dr. M. Hoffmann in Lübeck 237

O. Vogel und O. Ohmann, Zoologische Zeichentafeln I, angez. von Oberlehrer M. Fischer zu Strafsburg i. E. 242

III. ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Die Schulmännerversammlung zu Halberstadt. Von Oberlehrer W. Schubardt in Halberstadt 346

Versammlung von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Sachsen und der angrenzenden Herzogtümer zu Magdeburg. Von Professor Dr. C. Knaut in Eisleben 349

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

3. Livius. Von H. J. Müller. (S. 80—109). (Schlufs.)

4. Lucian. Von Dr. O. Wichmann in Eberswalde. (S. 110—128).

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER

XXXVIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

MAI

[illegible] Prov. [illegible] als
[illegible]

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1884.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Mitteilungen aus der Praxis des seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. IV. Die Ovid-Lektüre in Tertia. Von dem Direktor der Franckeschen Stiftungen Dr. O. Frick in Halle a. S. 257

Einige Bemerkungen zur Methode des geographischen Unterrichts. Von Dr. H. Denicke in Marienwerder 269

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Fr. Hübl, Übungsbuch für den Latein-Unterricht I und II; H. Meurer, Lateinisches Lesebuch mit Vokabular I und II; H. Busch, Lateinisches Übungsbuch II; H. Perthes, Lateinisches Lesebuch; H. Perthes, Grammatisch-etymologisches Vokabularium, angez. von Dr. E. Naumann in Berlin 276

W. Brambach, Hülfsbüchlein für lateinische Rechtschreibung, angez. von Gymnasialdirektor Dr. H. J. Müller in Berlin 281

J. von Destinon, Ἀλεξάνδρου ἀνάβασις, griechisches Lesebuch für Unter-Tertia, angez. von Oberlehrer Dr. L. Bolle in Wismar . . 282

F. Kern, Zur Methodik des deutschen Unterrichts, angez. von Professor Dr. W. Wilmanns in Bonn 288

K. Meurer, Französisches Lesebuch I; J. Westenhoeffer, Fablier de nos enfants, angez. von Dr. E. W. Mayer in Berlin 295

Verhandlungen des dritten deutschen Geographentages zu Frankfurt a. M., redigiert von J. Rein und H. Wagner, angez. von Dr. E. Oehlmann in Norden 297

J. K. Becker, Die Mathematik als Lehrgegenstand des Gymnasiums, angez. von Professor Dr. F. August in Berlin 301

III. ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen XIV und XV 310

IV. ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER 317

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

4. Lucian. Von Dr. O. Wichmann in Eberswalde. (S. 129–156.)

5. Ciceros Reden. Von Professor Dr. F. Luterbacher in Burgdorf i. d. Schweiz. (S. 157–160.) (Fortsetzung folgt.)

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

JUNI.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1884.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Zur Methodik des deutschen Unterrichts in Tertia. Von Dr. R. Lehmann in Berlin 321
Über den Wert und Nutzen deutscher Nacherzählungen. Von Professor Fr. Bauer in Brünn (Mähren) 340
Zu Thukydides. Von H. J. Müller 355

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

P. Bartels, Die Bedeutung Herbarts für die Pädagogik als Wissenschaft, angez. von H. Kern 357
H. Hempel, Lateinischer Sentenzen- und Sprüchwörter-Schatz, angez. von Oberlehrer Dr. C. Venediger in Spandau 358
Aug. Haacke, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für Quarta und Tertia I, angez. von Professor Dr. C. Schultefs in Hamburg 360
V. Hintner, Griechisches Übungsbuch, angez. von Dr. P. Weifsenfels in Züllichau 363
H. Müller, Unregelmäfsige griechische Verba, angez. von Professor A. Weiske in Halle a. S. 369
Raimund Halatschka, Zeitungsdeutsch, angez. von Professor Dr. A. Jonas in Stettin 372
M. Krafs und H. Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie, angez. von Oberl. Dr. F. Traumüller in Leipzig 373
H. Schubert, Sammlung von arithmetischen und algebraischen Aufgaben; R. Schurig, Lehrbuch der Arithmetik I; H. Westermann, Schulstereometrie, angez. von Professor Dr. W. Erler in Züllichau 375

III. ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen XVI. (Schlufs folgt.) 381

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

5. Ciceros Reden. Von Professor Dr. F. Luterbacher in Burgdorf i. d. Schweiz. (S. 161—178.)
6. Archäologie. Von Oberl. Dr. Engelmann. (S. 179—192.) (Fortsetzung folgt.)

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVIII. JAHRGANG.
DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

JULI. AUGUST.

Menge (Schl. v. Thermopylae).

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1884.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Bemerkungen über den griechischen Unterricht. Von Dr. Georg Bordellé in Glogau 385

Eine geschichtliche Präparation nach den Herbartschen didaktischen Grundsätzen. Von Professor Dr. Rudolf Menge in Eisenach . . 417

Bemerkungen zur Lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert. Von G. von Kobilinski in Königsberg i. Pr. 432

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

G. Weck, Rudolf Künstler, angez. von Oberlehrer Dr. F. Rhode in Reichenbach i. Schl. 441

Emanuel Hoffmann, Studien auf dem Gebiete der lateinischen Syntax, angez. von Direktor Dr. H. S. Anton in Naumburg a. d. S. . . . 445

M. A. Seyffert und H. Busch, Lateinische Elementar-Grammatik, angez. von Oberlehrer Dr. H. Eichler in Frankfurt a. d. O. . . 455

P. B. Sepp, Varia, angez. von Dr. F. Schlee in Berlin 462

K. Erbe und P. Vernier, Mentor, vergleichende Wortkunde, angez. von Oberlehrer Dr. O. Weifsenfels in Berlin 463

A. Hermann, Griechische Schulgrammatik, angez. von Professor A. Weiske in Halle a. d. S. 467

Moritz Seyfferts Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische, I u. II: August Gehring, Griechisches Elementarbuch zur Einführung in die Homerlektüre, angez. von Direktor Dr. R. Grofser in Wittstock 482

Franz Pfalz, Die deutsche Litteraturgeschichte II, angez. von Oberlehrer Dr. R. Jonas in Posen 488

B. Lengnick, Montesquieu, angez. von Oberlehrer Dr. K. Mayer in Cottbus 491

H. A. Daniel, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie; H. Jänicke, Lehrbuch der Geographie II, angez. von Dr. E. Oehlmann in Norden 494

Joh. Ernst Heinrichs, Geographischer Leitfaden für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Dr. Nitzer in Berlin . 498

E. Schindler, Die Elemente der Planimetrie in ihrer organischen Entwicklung I IV, angez. von Professor Dr. W. Erler in Züllichau 499

Erklärung von Direktor Franz Kern. 506

III. ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen XXI. (Schlufs.) 507

IV. ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER. 510

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

6. Archäologie. Von Oberlehrer Dr. R. Engelmann. (S. 193–223.) (Schlufs.)
7. Horatius. Von Oberlehrer Dr. W. Mewes. (S. 224–248.)
8. Homer (mit Ausschlufs der höheren Kritik) 1880–1883. Von Oberlehrer Dr. P. Cauer. (S. 249–256.) (Fortsetzung folgt.)

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

SEPTEMBER.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1884.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Der parataktische Übergang aus Relativsätzen in Demonstrativ- oder Hauptsätze. Von Gymnasialdirektor Dr. R. Grofser in Wittstock 513
Warum machen die Schüler Fehler? Von Dr. H. Draheim in Berlin 533

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Cornelius Nepos, herausgegeben von G. Gemfs, angez. von Dr. W. Hinze in Berlin 547
A. Nicolai, Materialien zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, angez. von Oberlehrer Dr. B. Derschel zu Stargard in Pommern 548
G. Böhme-G. Stier, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische für die oberen Klassen, angez. von Dr. P. Weifsenfels in Züllichau 553
Ed. Büttner, Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung und Orthographische Übungshefte für Schüler, angez. von Oberlehrer Dr. R. Jonas in Posen 555
J. Hense, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen I, angez. von L. Kluth in Eberswalde 556
R. Heger, Leitfaden für den geometrischen Unterricht III, angez. von Professor Dr. W. Erler in Züllichau 558
W. Fuhrmann, Analytische Geometrie, angez. von Oberlehrer M. Schlegel in Berlin 561
B. Féaux, Rechenbuch und geometrische Anschauungslehre, angez. von Professor Dr. A. Kallius in Berlin 564
Abwehr. Von Oberlehrer Dr. B. Lengnick in Berlin 567
Erwiderung. Von Oberlehrer Dr. K. Mayer in Cottbus 570

III. ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN

21. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner am 5. April 1884 zu Cöln a. Rhein. Von Fr. Moldenhauer daselbst 571

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

8 Homer (mit Ausschlufs der höheren Kritik) 1880–1883. Von Oberlehrer Dr. P. Cauer in Kiel. (S. 257–288.) (Fortsetzung folgt.)

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVIII. JAHRGANG:
DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

OCTOBER.

Zillig, Vortrag über Herbart - Ziller - Stoy
633

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1884.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Über Versetzungen. Von Oberlehrer Dr. O. Weifsenfels in Berlin 577

Zu Livius. Von H. J. Müller. 604

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

F. Basedow, Schulsyntax der mustergültigen lateinischen Prosa, angez. von Dr. M. Hübner-Trams in Charlottenburg 605

H. Warschauer-C. G. Dietrich, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, angez. von H. J. Müller . . . 609

Aug. Fick, Die homerische Odyssee in der ursprünglichen Sprachform wiederhergestellt, angez. von Oberlehrer Dr. A. Fritsch in Hamburg 610

E. und Fr. Wetzel, Die deutsche Sprache; C. Bindel, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die Tertia, angez. von Oberlehrer Dr. R. Jonas in Posen 617

Fr. Hotmann, Lehrb. der Geschichte III (Gesch. des Mittelalters), angez. von Oberlehrer Dr. F. Rhode zu Reichenbach in Schlesien 621

J. Worpitzky, Elemente der Mathematik II, angez. von Professor Dr. W. Erler in Züllichau 624

III. ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Die 11. Versammlung des Vereins mecklenburgischer Schulmänner in Waren. Von Gymnasiallehrer H. Buschmann in Waren . . . 627

IV. ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER 637

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

8. Homer (mit Ausschlufs der höheren Kritik) 1880—1883. Von Oberlehrer Dr. P. Cauer in Kiel. (S. 289—320.) (Schlufs folgt.)

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

NOVEMBER.

Meier, ist. Unterr. und Herbart

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1884.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Die Behandlung einer syntaktischen Regel im lateinischen Unterricht auf dem Grunde der Herbartschen Didaktik. Von Gymnasialdirektor H. Meier in Schleiz 641

Über die Vorbildung zum Studium der neueren Sprachen. Von Professor Dr. E. Koschwitz in Greifswald 652

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

F. Fügner, Cäsarsätze zur Einübung dar lateinischen Syntax in Tertia, angez. von Dr. H. Reckzey in Berlin 670

H. Reuchlin, Regeln über die Behandlung der dafs-Sätze im Lateinischen, angez. von Gymnasialdirektor L. Spreer in Putbus . . 672

H. Hempel, Anleitung zum lateinischen Aufsatz, angez. von Oberlehrer Dr. C. Venediger in Spandau 679

H. Uhle, Griechische Schulgrammatik, angez. von Dr. P. Weifsenfels in Züllichau 680

E. Bachof, Griechisches Elementarbuch II, angez. von Gymnasialdirektor Dr. R. Grofser in Wittstock 687

G. Wendt, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertum, angez. von Professor Dr. E. Laas zu Strafsburg i. E. 689

C. Frick und W. Selhausen, Leitfaden für den biographischen Geschichtsunterricht, angez. von Gymnasialdirektor Dr. F. Junge in Greiz 694

O. Lorenz, der Römerbrief; Biblische Auslegung und Kritik des kleinen Katechismus Lutheri, angez. von Professor Dr. A. Jonas in Stettin 698

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

8. Homer (mit Ausschlufs der höheren Kritik) 1880—1883. Von Oberlehrer Dr P. Cauer in Kiel. (S. 321—352.) (Fortsetzung folgt.)

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVIII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE ACHTZEHNTER JAHRGANG.

DEZEMBER.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1884.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Bemerkungen zur lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert. Von Oberlehrer Prorektor Schumann in Spandau und Oberlehrer Dr. Zillgenz in Waren 705
Zu Livius. Von H. J. Müller 731

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

A. Schwarz, Lateinisches Lesebuch; J. Nahrhaft, Lateinisches Übungsbuch zu der Grammatik von Goldbacher II, angez. von Gymnasialdirektor Dr. W. Fries in Halle a. S. 732
J. Classen, Thucydides VII, angez. von Studienrektor J. Sörgel in Hof 737
Chr. Ostermann, Griechisches Übungsbuch, angez. von Dr. F. Harder in Berlin 738
H. Heller, Griechisches Lesebuch, angez. von Dr. E. Naumann in Berlin 740
E. Heinrichs, Themata zu deutschen, lateinischen und französischen Aufsätzen, angez. von Dr. W. Hinze in Berlin 744
R. Prutz, Die Oceaniden, angez. von Professor Dr. A. Jonas in Stettin 751
S. Ruge, Kleine Schulgeographie; J. Hann, Die Erde als Weltkörper, angez. von Dr. E. Oehlmann in Norden 754
A. van Kampen, Orbis terrarum antiquus, angez. von Oberlehrer Dr. C. Wolf in Leipzig 757
Debes, Kirchhoff und Kropatscheck, Schulatlas, angez. von Th. Prenzel in Stendal 759
Bail, Method. Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte (Mineralogie); H. Baumhauer, Kurzes Lehrbuch der Mineralogie, angez. von Oberlehrer Dr. F. Traumüller in Leipzig . . . 762
E. Bardey, Zur Formation quadratischer Gleichungen, angez. von Professor Dr. W. Erler in Züllichau 763

III. ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

10. General-Versammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Schulen der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck. Von K. Spamer in Wiesbaden 769

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

8. Homer (mit Ausschlufs der höheren Kritik) 1880—1883. Von Oberlehrer Dr. P. Cauer in Kiel. (S. 353—400.) (Schlufs.)



